

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

MICHELE ASSUNÇÃO LIMA

**A LITERATURA NAS ONDAS DO RÁDIO: UMA EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO
LITERÁRIO PARA AS TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

**RIO BRANCO
2018**

MICHELE ASSUNÇÃO LIMA

**A LITERATURA NAS ONDAS DO RÁDIO: UMA EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO
LITERÁRIO PARA AS TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de mestre no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Acre – UFAC.

Área de Concentração: Linguagens e letramentos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Margarete Edul Prado de Souza Lopes

RIO BRANCO
2018

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

- L732I Lima, Michele Assunção, 1974-
A literatura nas ondas do rádio: uma experiência de letramento literário para as turmas de ensino fundamental II / Michele Assunção Lima. – 2018. 142 f.: il.; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. Rio Branco, 2018.
Inclui referências bibliográficas, anexo (CD) e apêndice.
Orientadora: Profª. Drª. Margarete Edul Pradro de Souza Lopes.
1. Letramento literário. 2. Ensino de literatura. 3. Ensino fundamental. I. Título.

CDD: 510.92

Bibliotecária: Alanna Santos Figueiredo CRB-11º/1003

MICHELE ASSUNÇÃO LIMA

A LITERATURA NAS ONDAS DO RÁDIO: UMA EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO
LITERÁRIO PARA AS TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, para
obtenção do título de Mestre em Letras, pela Universidade
Federal do Acre.

Aprovado em ____/____/____

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Margarete Edul Prado de Souza Lopes
Orientadora e Presidente da Banca
Universidade Federal do Acre

Prof.^a Dr.^a Lindinalva Messias do Nascimento Chaves
Membro Interno
Universidade Federal do Acre

Prof. Dr. Gilson Penalva
Membro Externo
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Prof.^a Dr.^a Tatiane Castro dos Santos
Membro Suplente
Universidade Federal do Acre

A Deus, por seu infinito amor.

Aos queridos José, Carol, Naza e
Valdir.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tonar esse sonho possível, por me fortalecer emocionalmente, por colocar em meu caminho seus filhos queridos, que me auxiliaram e me conduziram nessa etapa da minha vida;

À Capes pela bolsa concedida;

À Universidade Federal do Acre, por propiciar a formação de professores que acreditam na educação e procuram no aprimoramento profissional um caminho para melhorar o ensino e a vida de tantos jovens;

À minha orientadora, Prof^a Dra. Margarete Edul Prado, por sua atenção e pelas lindas palavras em defesa da literatura;

À coordenadora do PROFLETRAS, Prof^a Dra. Lindinalva Messias, pela seriedade com que conduz esse mestrado, pela amizade e contribuições e este trabalho;

Aos professores do PROFLETRAS, pelos ensinamentos que deram novo sentido à minha prática profissional;

Aos professores Dra. Tatiane Castro, Dra. Rosane Garcia e Dr. Rildo Cosson, pelas contribuições preciosas a esse trabalho;

À professora Dra. Gisela Maria de Lima pela amizade, orientações, incentivo e dedicação contagiante com que conduz o trabalho voltado ao ensino da literatura;

À minha mãe, Maria de Nazaré, por ser o exemplo que me ensinou a amar os livros cheios de histórias de pessoas e vidas tão diferentes e encantadoras;

À memória de meu pai, Manoel Valdir, que sempre acreditou na educação e me inspirou com suas palavras, com sua força e coragem.

Ao meu esposo, José Carlos, por seu amor, companheirismo, apoio e incentivo, sem os quais eu não teria nem começado;

À minha filha, Carolina, por sua força, serenidade e, principalmente, por acreditar em mim de maneira tão inequívoca, que me faz continuar sempre e não desistir de alguns projetos;

À minha prima Ângela, pela preciosa ajuda e pelo exemplo de trabalho voltado para o ensino da literatura;

Aos colegas do PROFLETRAS, pelo companheirismo, amizade e cumplicidade;

Agradeço, de maneira especial a três pessoas, que me provaram o alto valor da amizade. Denize Nogueira, Cilene Gaspar e Michelle Braz, obrigada pelo apoio, pelas orientações, pelo companheirismo, pelo riso e choro, obrigada;

Às professoras Adízia Mesquita pela amizade e contribuições a esse trabalho e Glícia Conde pela paciência e solicitude;

Aos alunos do 9º ano da escola A. B., pela dedicação que sempre tiveram com os projetos dessa escola;

Aos amigos Inez Farias e Átila Lins;

Aos locutores Clewton Melo e Kiko Barone, pelo empenho e profissionalismo com que trataram parte importante desse projeto e também pelo carinho com a turma do 9º ano 01.

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.

Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

(BARROS, M. Retrato Do Artista Quando Coisa. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998)

RESUMO

A literatura nas ondas do rádio: uma experiência de letramento literário para as turmas do Ensino Fundamental II é um trabalho que se concentra no ensino da leitura literária, compondo o Programa de Mestrado Profissional em letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Acre – UFAC. Ao analisar o desempenho dos alunos e os índices de proficiência em leitura nas turmas do Fundamental II, constatamos a ineficiência das metodologias adotadas na escola atualmente. Essa falha se encontra, principalmente, no que tange ao ensino da leitura literária, que se encontra arraigada em uma abordagem que despreza o teor do texto e suas possibilidades de formação para o educando. No intuito de desenvolver uma experiência de letramento literário nas turmas de 9º ano, propomos a abordagem dos contos “A moça tecelã” e “A primeira só”, da autora Marina Colasanti, por meio de uma sequência de atividades sugerida por Rildo Cosson (2014). O aporte teórico com o qual desenvolvemos esse trabalho pautou-se principalmente em Cosson (2014), que propõe um trabalho conciliador entre teoria e prática. Nas ponderações acerca da necessidade do ensino de literatura contidas em Candido (2004), Colomer (2007), Todorov (2009), Compagnon (2009), Barthes (2013), assim como nas discussões sobre o ensino presentes em Antunes (2003, 2009), Rojo (2009), Baltar (2012) dentre outros. Durante todo o percurso de aplicação, constatamos que os objetivos propostos na intervenção foram alcançados, uma vez que o aluno apropriou-se do conteúdo e da linguagem contidos na obra, propôs significados, expandiu a leitura feita, contextualizou com outros saberes e outras leituras, ao mesmo tempo em que refletiu sobre o conteúdo dos textos. Entretanto, práticas de letramento literário consistentes ainda encontram entraves estruturais nas escolas, como a falta de livros, bibliotecas e centro de informática para dar suporte a esse trabalho, o que torna a tarefa docente um desafio constante.

Palavras-chave: Literatura. Ensino. Letramento literário. Leitura. Sequência de atividades.

ABSTRACT

The literature in the radio waves: an experience of literary literacy for the classes of Elementary School", It is a paper that focuses on the teaching of literary reading, composing the Professional Master's Program in letters - PROFLETRAS, Federal University of Acre - UFAC. When analyzed student performance and reading proficiency indices in primary classes, we verified the inefficiency of the methodologies adopted currently at the school. This failure focuses, mainly, on the teaching of literary reading, which is rooted in an approach that disregards the content of the text and the education possibilities for the learner. In order to develop an experience of literary literacy, in the 9th grade classes, we propose the approach of Marina Colasanti's short stories "The Weaver Girl" and "The First Only", supported by the sequence of activities suggested by Rildo Cosson (2014). The theoretical contribution with which we developed this paper was based mainly on Cosson (2014), who proposes a conciliatory work between theory and practice. In the considerations about the necessity of literature teaching contained in Candido (2004), Colomer (2007), Todorov (2009), Compagnon (2009), Barthes (2013), as well as in the discussions about teaching present in Antunes (2003, 2009), Rojo (2009), Baltar (2012), among others. Throughout the course of application, we found that the objectives proposed in the intervention were achieved, since the student appropriated the content and language contained in the work, proposed meanings, expanded the reading made, contextualized with other knowledge and other readings, while at the same time reflected on the content of the texts. However, consistent literacy practices still encounter structural barriers such as the lack of books, libraries and a computer center to support this work, which makes the teaching task a constant challenge.

Keywords: Literature. Teaching. Literary letter. Reading. Sequence of activities.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ECAD	Escritório Central de Arrecadação e Distribuição
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UCA	Projeto um Computador por Aluno

LISTA DE IMAGENS, QUADROS E TABELAS

Tabela 1	Comparativo dos resultados do Brasil no PISA desde 2000.....	23
Quadro 1	Síntese da sequência de atividades.....	72
Quadro 2	Esboço de bilhete motivador.....	82
Figura 1	Bilhete motivador.....	100
Figura 2	Produção do(a) aluno(a) I. N. S.....	101
Figura 3	Produção V. B. S.....	101
Figura 4	Capa da obra “Doze reis e a moça no labirinto do vento”	102
Figura 5	Conselhos de leitura M.S.S.....	106
Figura 6	Produção G.C.A.....	107
Figura 7	Produção R.A.S.N.....	107
Figura 8	Motivação do conto “A primeira só”	110
Figura 9	Capa da obra “Uma ideia toda azul”	111
Figura 10	O espelho do autoconhecimento.....	115
Figura 11	Colagens.....	117
Figura 12	Produção dupla I	122
Figura 13	Produção dupla II.....	122
Figura 14	Produção dupla III.....	123
Figura 15	Grupo de pesquisa para músicas do programa do rádio.....	124
Figura 16	Produção M. R – Pesquisa de música.....	124
Quadro 3	Lauda do programa recanto de literatura.....	126

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13	
1	LEITURA, LITERATURA E ESCOLA: DESAFIOS E REFLEXÕES PARA A TAREFA DOCENTE.....	19
1.1	O QUE DIZ O PISA SOBRE A PROFICIÊNCIA LEITORA NO BRASIL.....	22
1.2	LEITURA E ESCOLA.....	24
1.3	A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	31
1.4	O PROFESSOR COMO MEDIADOR DO LETRAMENTO LITERÁRIO.....	40
2	INTERTEXTUALIDADE, TECNOLOGIA E ENSINO: REFLEXÕES E DESAFIOS PARA O FAZER DOCENTE.....	48
2.1	A DINAMICIDADE DA RELAÇÃO ENTRE TEXTOS.....	48
2.2	LEITURA E PERCEPÇÃO DO INTERTEXTO.....	49
2.3	TECNOLOGIA E ENSINO.....	57
2.4	OS DESAFIOS DA INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA.....	58
2.5	RÁDIO ESCOLAR: UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO.....	62
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	66
3.1	PERCURSOS DO PROFESSOR PESQUISADOR.....	66
3.2	CONTEXTO DE PESQUISA.....	70
3.3	SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES.....	73
3.4	CONTOS SELECIONADOS.....	79
3.5	AS ETAPAS DA PROPOSTA INTERVENTIVA.....	81
3.5.1	1º Bloco de atividades de leitura.....	82
3.5.1.1	1º momento: Motivação para “A moça tecelã”	82
3.5.1.2	2º momento: A leitura do conto.....	83
3.5.2	2º Bloco de atividades de leitura.....	86
3.5.2.1	1º momento: Motivação do conto “A primeira só”	86
3.5.2.2	2º momento: Leitura e análise do texto.....	87
3.5.3	3º Bloco de atividades de leitura: Contextualização presentificadora e temática.....	91
3.5.4	4º Bloco de atividades de leitura: A expansão – percepção do intertexto.....	92
3.5.5	5º Bloco de atividades de leitura: Organização para o Programa na Rádio Escolar.....	94

4	APLICAÇÃO E RESULTADO DA INTERVENÇÃO.....	98
4.1	A PRIMEIRA ETAPA DA APLICAÇÃO.....	99
4.2	APLICAÇÃO: A LEITURA DO CONTO “A MOÇA TECELÃ”	103
4.3	APLICAÇÃO: MOTIVAÇÃO DO CONTO “A PRIMEIRA SÓ”	109
4.4	APLICAÇÃO: LEITURA E ANÁLISE DO TEXTO “A PRIMEIRA SÓ” ...	112
4.5	APLICAÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO PRESENTIFICADORA E TEMÁTICA.....	116
4.6	APLICAÇÃO: A EXPANSÃO – PERCEPÇÃO DO INTERTEXTO.....	118
4.7	APLICAÇÃO: ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA PARA A RÁDIO ESCOLAR.....	123
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
	REFERÊNCIAS.....	133
	APÊNDICE – Perguntas motivadoras para atividade do “Espelho Mágico”	138
	ANEXOS.....	139
	ANEXO A – Letra da música “Máscaras”	139
	ANEXO B – Letra da musica: “Respeita as mina”	141
	ANEXO C – CD-ROM.....	143

INTRODUÇÃO

A leitura na sociedade contemporânea é uma ação de tamanha importância que ultrapassa as fronteiras do papel, permitindo ao leitor, em qualquer idade, a reflexão crítica e a concretização da plena participação cidadã. No entanto, diferentes avaliações externas como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e Prova Brasil, apontam problemas de compreensão leitora em uma boa parte dos alunos concludentes das diferentes etapas da educação básica no Brasil.

Diante da realidade desafiadora de formar um indivíduo atuante em uma sociedade altamente letrada, a escola muitas vezes segue caminho solitário, imersa em um ensino compartimentalizado, arraigado em fórmulas enfadonhas e deslocadas de qualquer sentido para o público novo que adentra o seu espaço.

Tendo em vista a relevância social da leitura, o desafio de formar leitores capazes e o quadro de fracasso escolar apontado pelas avaliações externas, justificamos essa pesquisa vinculada ao PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras, que foi realizada por meio de uma proposta de intervenção em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola do município de Boca do Acre, Amazonas.

A referida proposta, intitulada *A literatura nas ondas do rádio: uma experiência de letramento literário para as turmas do Ensino Fundamental II* teve como base o trabalho com o texto literário e partiu das nossas observações e experiência como professora de Língua Portuguesa, do gosto pessoal pela literatura, e também da necessidade de demonstrar que é possível desenvolver um trabalho que priorize o ensino da literatura de forma prazerosa, crítica e significativa para o discente.

As observações das práticas docentes na área de Língua Portuguesa, possibilitou-nos o exame de muitos equívocos no uso do texto literário por parte das escolas, e também dos professores, além da falta de um direcionamento eficaz, uma vez que apenas a previsão de um ensino de literatura não basta, é necessário que a escola o defina em seus Projetos Políticos Pedagógicos, abandonando assim uma postura de passividade que delega esse ensino a escolha ou preferência dos docentes. Desacertos assim acabam afastando o aluno dos livros e criando uma espécie de aversão ao literário.

Constatamos que é comum ainda, a leitura de fragmentos de obras literárias contidas nos livros didáticos, na maioria das vezes apenas no intuito do estudo de aspectos gramaticais, ou mesmo leituras vazias que visam decodificar o texto com pretensos propósitos de averiguar a entonação.

Outra ideia recorrente em alguns grupos é a de que o gosto pelo literário seria algo natural, dessa forma, não caberia à escola o seu ensino, uma vez que esse gosto se desenvolveria espontaneamente, apenas com a leitura de livros diversos. No entanto, o que vemos são bibliotecas totalmente isoladas do contexto escolar, figurando apenas como objetos de decoração de um ambiente idealizado, nos dando exemplo de que, efetivamente, esse conceito não se concretiza.

Levadas por modismos, muitas práticas priorizam os textos considerados “úteis” à demanda contemporânea, aqueles presentes no dia a dia, de entendimento raso que não exigem tempo nenhum esforço por parte do leitor, tudo a pretexto de promover um “letramento para a vida”. Esse juízo contribui para tornar o lugar do ensino de literatura em sala de aula cada vez mais restrito e visto como algo superficial.

Consideramos ser tarefa da escola o ensino da literatura, visto que a obra literária oportuniza a interação do leitor com o texto, levando-o a reflexão e coparticipação no processo de leitura, promovendo a exploração de aspectos relacionados à linguagem literária e seus significados, e assim, desencadeando a construção de um leitor crítico, capaz de pensar sobre si mesmo e sobre o outro.

Nessa perspectiva, essa proposta de intervenção que visa promover o letramento literário em uma turma de 9º ano, delineou-se considerando a premência de abordagens significativas no que tange ao ensino da leitura, para tanto, a pesquisa constituiu-se numa abordagem metodológica qualitativa, visto que se realizou no contato direto e prolongado do pesquisador/professor em seu ambiente de trabalho que é a sala de aula, sendo esse o espaço natural para coleta de dados e análise dos resultados.

Para que se realizassem os escopos dessa pesquisa, utilizamos a pesquisa exploratória e explicativa de forma complementar para levantamento de informações delimitação do campo de trabalho, análise dos fatos, verificação e interpretação das causas. Também, lançamos mão de alguns recursos pesquisa-ação no que tange ao envolvimento e participação de um grupo de alunos em interação ativa com a professora.

Procuramos no aporte teórico uma base sólida para reflexão e embasamento das atividades que buscaram contemplar os anseios de uma formação cidadã, oferecendo subsídios para uma tarefa docente consistente no tocante ao letramento literário. O objetivo é possibilitar a reflexão por parte dos mestres e a adequação das práticas para que se alcance um patamar de leitura cada vez mais significativo na vida de todos os indivíduos que conquistaram o direito a uma educação inclusiva, abrangente e humana.

Portanto, essa pesquisa teórico-metodológica, fundamenta-se nas ideias e considerações contidas em Roxane Rojo (2009) que analisa a importância do ensino da leitura e escrita fundamentado em princípios democráticos, Irandé Antunes (2003; 2009) e suas ponderações sobre a língua, leitura e a necessária conciliação entre teoria e prática no ensino. Tzvetan Todorov (2009) que retrata a densidade do texto literário e sua importância para formação humana, Antonio Candido (2004) que contempla a literatura como direito básico do homem, Roland Barthes (2013) que sintetiza o poder formador inerente à literatura que traz em seu bojo um leque de saberes, representação do real e o jogo pensado da linguagem, Colomer (2007) que busca traçar um percurso sobre o trabalho docente com a literatura. Outras contribuições importantes que foram utilizadas encontram-se também em Kristeva (1974), Jenny (1979), Paulino, Walty e Cury (2005), Zilberman (2009), Compagnon (2009); Morin (2010); Baltar (2012), Jouvre (2012); Dalvi (2013), Perrone-Moisés (2016); Lajolo (2016); e outros.

Dos autores citados, destacam-se as contribuições teóricas e metodológicas de Rildo Cosson (2014a, 2014b) para a estruturação desse trabalho e de sua proposta de intervenção. O autor propõe uma sequência de atividades expandida que contempla as etapas de: motivação, introdução, leitura, interpretação, contextualizações e expansão. A proposta de Cosson (2014a) possibilitou, ao longo de suas etapas, a abordagem de amplos aspectos da leitura literária e provou ser plenamente exequível nas turmas do Ensino Fundamental, uma vez que os alunos puderam apropriar-se do conteúdo dos textos, refletir sobre sua linguagem, propor significados e expandir leituras já realizadas.

Adotamos a concepção de leitura como um diálogo, explicitada por Cosson (2014b) como uma relação entre leitor, autor, texto e contexto, que concebe o ato de ler como simultaneamente cognitivo e social, mediado por três objetos: texto, contexto e intertexto. Esses objetos da leitura são contemplados durante o

envolvimento do leitor com o texto e a construção literária dos sentidos presentes no letramento literário.

Para que se concretizasse uma ação voltada para o letramento literário, foram utilizados os contos “A moça tecelã” e “A primeira só”, de Marina Colasanti, por meio da sequência de atividades proposta por Cosson (2014a). Optamos pelos contos selecionados tendo em vista o perfil da turma, suas preferências e também por serem textos que possibilitam o trabalho com a linguagem literária e seus significados.

A externalização da leitura e interpretação constitui-se em uma etapa importante dentro da proposta do professor Rildo Cosson, dessa forma, surgiu a ideia de incluir na proposta de intervenção a Rádio Escolar, em parceria com o Programa Mais Educação¹, considerando que o rádio, apesar de ser uma tecnologia tradicional, ainda é muito utilizado e importante no contexto amazônico.

Assim, ampliou-se a participação e o envolvimento da turma com o mundo da literatura, por meio da elaboração e difusão do programa “Recanto da Literatura”, pensado para divulgar as leituras e percepções dos alunos resultantes do letramento literário efetivado na sala de aula. Além disso, no intuito de contemplar os recursos das novas tecnologias, propusemos, durante as etapas da proposta de intervenção, momentos de leitura e pesquisa na rede de computadores.

Durante o processo de pesquisa, evoluímos concomitantemente o estudo do referencial teórico e a aplicação da proposta de intervenção. Os resultados demonstram que teoria e prática estão intrinsecamente ligadas, e quando o professor fundamenta e reflete a sua ação pedagógica, o ensino e a aprendizagem ocorrem de forma produtiva, como ficou representado na apresentação dos resultados da pesquisa.

Além dessa introdução que explicita a escolha da literatura como tema, justificado pela necessidade das nossas escolas em formar leitores proficientes e pela convicção de que a prática do letramento literário é um meio eficaz de transformação do quadro desanimador apontado pelas avaliações externas, este trabalho está organizado em cinco capítulos, mais as considerações finais.

¹ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino.

No primeiro capítulo, refletimos sobre os gêneros textuais e a priorização dos textos informativos sob o pretexto de ensinar para as demandas do cotidiano. Essas escolhas têm repercutido nos resultados das avaliações externas, como demonstra o PISA que apresenta o resultado em leitura nas escolas brasileiras abaixo da média da OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Discutimos também o papel da escola diante do desafio de formar leitores na atualidade, as concepções de leitura e a importância da literatura no Ensino Fundamental para suprir a necessidade do trabalho com textos mais complexos que levem o aluno a refletir, interagir e propor significados, tornando-se parte do processo de leitura e desenvolvendo todo o potencial crítico, cultural, humano e intelectual por meio dessas leituras. Toda a viabilização dessa trajetória formativa passa pelas escolhas e mediação do professor, tema discutido no subtópico que encerra o primeiro capítulo e abre espaço para ponderações acerca do fazer docente e sua formação profissional.

No segundo capítulo, abordamos a intertextualidade e seu conceito significativo para leitura literária, como as leituras anteriores contribuem para as intervenções de sujeito/leitor diante da tarefa de construir sentidos para o texto por meio das relações intertextuais. Para Cosson (2014b) a leitura do intertexto oportuniza ao leitor ampliação da sua cultura “Tornando-se ele mesmo parte desse diálogo”. Também, refletimos sobre as tecnologias novas e tradicionais e o espaço que devem ocupar na escola. Expomos o rádio como meio de comunicação de grande importância na conjuntura amazônica e a possibilidade de exploração desse veículo como instrumento de aprendizagem que alia múltiplos letramentos às tarefas que envolvem divisão de responsabilidade, participação social e interação com a comunidade escolar.

No terceiro capítulo, definimos o percurso metodológico da pesquisa, o perfil da turma que participou da proposta de intervenção, os motivos que levaram a escolha específica da escola, bem como o *locus* de pesquisa, também apresentamos os contos selecionados e o detalhamento da sequência de atividades que foi desenvolvida no período de 39 aulas.

No quarto capítulo, arrazoamos sobre a aplicação, analisamos o desempenho das leituras de acordo com embasamento teórico empreendido na pesquisa. Dispomos os resultados do letramento literário e as limitações da escola no que tange ao desenvolvimento de propostas que tenham a leitura do texto

literário como foco, bem como os desafios para que se efetivassem leituras e pesquisas na internet.

Nas considerações finais, fizemos uma síntese das partes principais dessa dissertação, bem como da sua contribuição no espaço escolar. Buscamos, durante o desenvolvimento desse trabalho, apresentar uma maneira diferente de promover o ensino da literatura. Visamos, sobretudo, conquistar a adesão do leitor com atividades que tenham como foco o texto literário como experiência de linguagem que pode nos levar à compreensão do homem e do mundo.

Acreditamos que, ao assumir o papel de protagonista do letramento literário, a escola promoverá mudanças significativas na formação dos jovens que adentram seu espaço. A partir de então, poderá promover um ensino de leitura que realmente será transportado para fora dos limites dos muros escolares, passando a integrar o cotidiano de alunos que farão suas escolhas de forma autônoma e estarão prontos para atuar de maneira cidadã na sociedade.

1 LEITURA, LITERATURA E ESCOLA: DESAFIOS E REFLEXÕES PARA A TAREFA DOCENTE

Desde a década de 1980 que o foco do trabalho com língua portuguesa centra-se nos gêneros textuais. Como toda mudança no contexto escolar, há, ainda, muita discussão em torno da maneira como esse esforço tem sido desenvolvido nas escolas. Os PCNs preconizam que:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (BRASIL, 1998, p. 23).

Tendo o gênero como suporte de trabalho com a língua, muitas propostas de ensino surgiram e logo se convencionou estabelecê-lo como uma “forma” para produção, um exemplar com receita de procedimento. O modelo era muito simples: dispunha-se de um manual de gêneros textuais e bastava usá-lo para que se produzissem textos eficientes em todos os contextos de comunicação. O gênero, assim, era concebido como estrutura imutável e estanque, porém, estava longe de atender às exigências da língua em toda sua dinamicidade e mutabilidade. Era necessário refletir ainda mais sobre as questões dos gêneros textuais na escola. Para Marcuschi:

Na realidade, 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, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas (MARCUSCHI, 2011, p. 20) [Grifos do autor].

Conceber os gêneros como estruturas rígidas é negar o dinamismo das ações sociais permeadas por eles, e, principalmente, afastar as práticas escolares das situações reais de interação. Nesse caso, estamos tratando os saberes escolares de forma desvinculada do uso e, conseqüentemente, abrimos mão de um ensino significativo para o aluno.

O trabalho com gêneros textuais propiciará um aprendizado consistente quando vinculado às práticas sociais, tendo, assim, ampla possibilidade de ensino

da textualidade, faculdade que Hanks (2008, p.120) explica como “[...] qualidade de coerência ou de conectividade que caracteriza o texto”, premissa importante no ensino do século XXI, em que os objetivos de letramento extrapolam os muros da escola e encontram-se muito mais ampliados.

É a partir da discussão em torno de como ensinar e que gêneros escolher para este fim, que chegaremos a um consenso e poderemos almejar a educação de indivíduos mais críticos, autônomos e participativos. O gênero textual trabalhado na escola deve propiciar o contato com toda dinamicidade que a língua apresenta em seu uso diário, promover a reflexão acerca dos fatores linguísticos, discursivos e sociais da língua e do mundo que nos cerca. A partir dessa variação e comunicação, podemos propor atividades que despertem o envolvimento das turmas e o prazer diante dos saberes promovidos pela escola.

No entanto, perante o enorme leque que se abre diante das práticas docentes, a escolha dos gêneros textuais mais adequados ao trabalho escolar não tem sido uma ação sem conflitos. Escolher um texto que leve o aluno a pensar sobre as situações que se desdobram no seu cotidiano e ao mesmo tempo interagir e propor mudanças necessárias na sociedade, de maneira crítica e responsável não é tarefa simples. Esse aspecto deve ser observado como parte importante do processo de planejamento do professor, que deve levar em consideração seus propósitos na sala de aula e, sobretudo, o compromisso de oferecer ao discente amplas possibilidades de desenvolvimento linguístico.

Sobre a escolha dos textos, os PCNs esclarecem:

Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1998, p. 24).

É tarefa da escola propor amplas situações de aprendizagem do idioma materno, promover a “reflexão crítica” e a “fruição estética”, como meio de efetivar a participação cidadã dos indivíduos, caso contrário, estaremos promovendo uma

educação vazia, como se a escola fosse um “edifício” de saberes sem significado para a vida.

Para que sejam propostas amplas situações de aprendizagem, como preconizam os PCNs, cumpre priorizar textos que atendam de forma mais abrangente as demandas da educação, tendo em vista o aprimoramento do indivíduo que tem na escola um veículo de disseminação da cultura letrada. Paralelamente, no intento de promover a educação completa dos indivíduos, o trabalho com os textos que priorizam a linguagem literária vem ao encontro do que é proposto pelos PCNs, haja vista que a literatura atende à proposta de formar um cidadão crítico e capaz de plena participação na sociedade. Compagnon (2009, p. 31) comenta a efetividade do ensino da literatura na modernidade: “Exercício de reflexão e experiência de escrita, a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo”.

É se conhecendo e conhecendo o mundo que o aluno desenvolve seu senso crítico e, conseqüentemente, o exercício da cidadania. É através da literatura que se pode chegar a uma melhor compreensão do outro, de sua cultura, sentimentos e ações. Substituir, ou mesmo fragmentar, o texto literário nas nossas escolas significa negar oportunidade de aprimoramento humano do discente, como tão bem coloca Campagnon (2009, p. 59) “O próprio da literatura é a análise das relações sempre particulares que reúnem as crenças, as emoções, a imaginação e a ação, o que faz com que ela encerre um saber insubstituível, [...] sobre a natureza humana[...].”

Contudo, na tarefa de seleção de textos que serão lidos na escola, é visível a priorização dos gêneros ditos “utilitários”, textos informativos, práticos, objetivos, que visam o “bom desempenho” do cidadão nas tarefas do dia a dia. As justificativas são colecionáveis, porém, os resultados práticos das escolhas priorizadas são cada vez mais contraditórios.

Apesar de ter-se ampliado consideravelmente o acesso ao ensino formal nas últimas décadas, nossos alunos têm pouco entendimento do que leem, é o que apontam avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). De acordo com a análise de alguns dados educacionais, feita por Rojo, em seu livro *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*:

Há resultados animadores – democratização dos impressos, maior permanência e acesso à escola, melhorias geracionais em termos de escolarização e letramentos – e altamente desanimadores – somente 26% da população são capazes de ler com compreensão textos um pouco mais complexos (ROJO, 2009, p. 50)

Questionamentos sobre os baixos resultados de leitura nas avaliações externas permeiam as discussões em torno da eficácia do fazer pedagógico. É preocupante o fato de que tantos alunos saiam da escola lendo em um nível tão rudimentar.

Urge que a escola universalizada que temos hoje seja também inclusiva e eficiente em seu ensino, de outra forma estaremos insistindo em um modelo deteriorado que, ao invés de promover o letramento do cidadão, dificulta sua relação com a leitura e conseqüente entendimento da realidade que o circunda. Rojo (2012, p. 52) aponta um direcionamento para superação da exclusão escolar “[...] um dos papéis importantes da escola [...] é o de estabelecer a relação, a permeabilidade entre as culturas e letramentos locais/globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circunda ou pode vir a circular”.

Enquanto essa democratização da qualidade do ensino se discute, adia-se sua realização para uma grande parcela da população e, dessa forma, continuamos a nos deparar com a realidade desanimadora de resultados das avaliações externas, que refletem as práticas e prioridades feitas pelas escolas.

1.1 O QUE DIZ O PISA SOBRE A PROFICIÊNCIA LEITORA NO BRASIL

Ao analisarmos os resultados mais recentes de avaliações como o PISA, realizado com alunos na faixa de 15 anos (idade em que estariam terminando a escola básica), temos a falsa impressão de evolução do desempenho leitor, porém os números apresentados não representam avanços estatísticos significativos, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em análise realizada pelo próprio PISA. Esses resultados são denunciadores de uma prática de leitura pouco eficaz que está sendo proposta nas escolas, uma vez que boa parte do alunado termina a escola básica com níveis elementares em leitura.

Tabela 1 – Comparativo dos resultados do Brasil no Pisa desde 2000

	Pisa 2000	Pisa 2003	Pisa 2006	Pisa 2009	Pisa 2012	Pisa 2015
Número de estudantes participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	19.204	23.141
Leitura	396	403	393	412	407	407
Matemática		356	370	386	389	377
Ciências			390	405	402	401

Fonte: Adaptado de INEP (2016)²

Se tomarmos como base os anos de 2000 a 2015, verificaremos uma pequena elevação do índice de leitura, todavia, o Brasil ainda está abaixo da média dos países da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Ainda configuramos no nível 2 na escala de proficiência leitora instituída pelo PISA (tabela que estabelece o nível 6, média de 698 pontos, como o mais alto índice de proficiência leitora).

Se pesquisarmos junto à fonte do INEP, veremos ainda que o resultado de alguns estados, em 2012, como Acre (383,00) e Amazonas (381,7) ficaram abaixo do índice nacional, não apresentando melhoras nos indicadores desde 2009, quando obtiveram, respectivamente, 383,2 e 386,60 como proficiência em leitura.

Se por um lado atingimos um panorama satisfatório de universalização do ensino, por outro, ainda nos falta garantir a permanência do aluno na escola e uma aprendizagem significativa, que garanta seu pleno acesso à cultura e ao desenvolvimento cidadão, desfazendo os equívocos que afastam a escola da proposta de ensinar, oferecendo ao aluno possibilidades plenas de desenvolvimento intelectual. É preciso refletir sobre as escolhas que têm sido feitas e como essas escolhas estão sendo executadas em sala de aula. Rojo (2009, p.08) faz alguns questionamentos acerca dos procedimentos didáticos atuais:

Para além de nossa experiência cotidiana das salas de aula e da impressão de desinteresse, desânimo e resistência dos alunos das camadas populares diante das propostas de ensino e letramento oferecidas pelas práticas escolares, resultados concretos e mensuráveis configuram um quadro de ineficácia das práticas didáticas que nos leva a perguntar: como alunos de relativamente longa duração de escolaridade puderam desenvolver capacidades leitoras tão limitadas? A que práticas de leitura e propostas de letramento estiveram submetidas por cerca de dez anos? A que textos e gêneros tiveram acesso? Trata-se de ineficácia das propostas? De

² Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>. Acesso em 15 dez. 2017.

desinteresse e enfado dos alunos? De ambos? O que fazer para constituir letramentos mais compatíveis com a cidadania protagonista? (ROJO, 2009, p. 08).

Os questionamentos da autora nos fazem refletir sobre o emaranhado de propostas e discussões a propósito da importância deste ou daquele gênero. Vemos priorizações absolutas, falta de consistência nas abordagens, ou ainda, pretensões errôneas de gênero como entidade isolada das inter-relações. As escolhas estarão, ou deveriam estar, sempre ligadas à necessidade do educando, à relevância deste tema para vida e, mesmo diante de tantas propostas, cabe ao professor ponderar sobre o tempo e a importância de um gênero a ser abordado.

Entretanto, não há ilusões de que esse processo passa por nossa formação, preferências e visão de mundo. Rojo (2009, p. 121) nos chama a atenção para o fato de que “Essas escolhas nunca são neutras, nem *impunes*, pois o tempo escolar que tomo como objeto de ensino não será dedicado a outro: cada escolha presentifica um dentre muitos outros perdidos”. Sabemos que, quando essa escolha trata de leitura nada é tão simples quanto parece, visto que a história individual de cada um como leitor também influenciará essa decisão.

Diante de tal dilema e de resultados pouco satisfatórios, observa-se a urgência de repensarmos nossas práticas e atentarmos para um fazer pedagógico que supra todas as necessidades do educando no processo de construção do saber. É fato que o trabalho com leitura precisa ser redimensionado de forma a proporcionar resultados aceitáveis para o cidadão que está inserido no mais exigente contexto de atuação da história da leitura e escrita.

1.2 LEITURA E ESCOLA

Segundo Zilberman (2009, p. 17-18), a história da leitura confunde-se com a da escrita, primeiro por necessidade econômica de povos antigos como os sumérios que registravam em tabuletas de argila sua contabilidade. Na Idade Média, a leitura e escrita integram a história de expansão das ideias religiosas, ajudando a consolidar entre uma elite de alfabetizados preceitos que seriam difundidos oralmente a uma grande massa de pessoas. A escola, então, une-se à necessidade de divulgação das ideias religiosas e, no princípio, fica a encargo da igreja a formação dos leitores que estariam aptos à tarefa de propagação da fé.

Em outro momento da história, na Revolução Industrial, diferentes premências contribuíram para que a escola se expandisse e se transformasse em uma instituição mais ampla, que atendesse aos interesses de instruir outras camadas sociais. Havia a necessidade de aquisição da leitura para que os indivíduos pudessem atuar em um mundo cada vez mais industrializado, em que o isolamento rural era trocado pela interação dos grandes centros urbanos. Nessa nova organização social que se constituía, a leitura e a escrita tornavam-se essenciais para obtenção da cultura, para o mundo do trabalho e conseqüentemente para aquisição de bens de consumo.

A escola, então, consolida-se como grande disseminadora do saber, no entanto, manteve os mesmos objetivos de outrora para o seu trabalho: a propagação de um idioma considerado padrão, a leituras de clássicos e a valorização de saberes que faziam parte dos ideais propagados na antiga escola que formava elites em outros tempos. Um problema, porém, começava a surgir: as antigas práticas pareciam não atrair a atenção de um público que já se diferenciava.

Em nenhum momento da história, a escola foi tão abrangente como hoje, mas ao mesmo tempo, nunca foi tão questionada sobre o que ensinar e de que forma fazê-lo. O certo é que se ampliaram os conceitos de alfabetização que hoje se encontram relacionados ao letramento, termo que surge numa sociedade cada vez mais exigente e ciente de que a escola precisa formar indivíduos capazes de agir nas diferentes situações de leitura e escrita, sendo, ao mesmo tempo, críticos e cidadãos. Soares (2014, p. 72) explica: “Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que indivíduos se envolvem em seu contexto social”.

Se, na primeira metade do século XX, via-se a alfabetização como um processo simples de reconhecimento das letras e a leitura como mera decodificação desse processo, esses conceitos já não são suficientes para classificar a complexidade do ato de ler que, segundo Solé (1998, p. 32), “[...] deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função de seus objetivos”.

O século XXI desponta em um cenário importante e diferente de todas as experiências vividas até o momento em educação. Temos a tecnologia colaborando intensamente para o mais alto nível de letramento. Nunca houve tanta oferta de leitura gratuita na internet (e-books, bibliotecas virtuais etc.), e necessidade de

comunicação escrita nas redes sociais. Por outro lado, nunca houve maior distanciamento dos alunos do mundo da leitura. Como explicar esse paradoxo?

É consensual entre educadores que a escola passa por uma crise de identidade. Apesar da ampla oferta de material para leitura, cada vez mais alunos chegam ao Ensino Fundamental II sem preencher os requisitos básicos de proficiência leitora. Afinal, de quem é o dever de ensinar a ler? A escola tem falhado tão gravemente nessa função a ponto de haver questionamentos sobre a sua real função. Zilberman (2009, p. 19) argumenta que, “por causa da mútua dependência, a crise da leitura é igualmente crise da escola”.

A crise da leitura, portanto, é uma crise que se deve resolver na escola. Nessa escola de abrangência universal, em que pais não são modelo de leitores para os filhos, em que os moldes de famílias mudaram e, principalmente, na escola que está inserida em um mundo cada vez mais dinâmico e interativo. Não se trata, porém, de um entendimento simplista em que a escola seja responsável absoluta por toda formação leitora do indivíduo, eximindo a família e o meio cultural dessa tarefa, mas de as instituições escolares assumirem o papel protagonista nessa formação.

Devemos repensar as práticas pedagógicas ligadas à leitura, uma vez que não estão atendendo às necessidades dos alunos, sobretudo, devemos questionar a abrangência do tipo de leitura que tem sido priorizada.

É conveniente reproduzirmos o argumento de Antunes (2009) a esse respeito:

Lamentavelmente, até o momento, aprender a ler, ou melhor, *ser leitor*, tem sido, no Brasil, prerrogativa das classes mais favorecidas. Quer dizer, os meninos pobres são levados a se convencerem de que “têm dificuldades de aprendizagem” e, portanto, não nasceram pra leitura. Tentam por alguns anos; cansam-se e acabam desistindo. Grande parte das pessoas acha isso natural; ou seja, ninguém considera absurda a “coincidência” de apenas os pobres não aprenderem a ler. Ninguém acredita que esse déficit pode ter uma solução e depende de um conjunto de ações pelas quais somos, todos nós, responsáveis (ANTUNES, 2009, p. 186).

Em relação ao que afirma Antunes, podemos dizer que o aparato tecnológico oferecido no contexto atual, que poderia ser usado para subsidiar o trabalho com leitura nas escolas, atinge apenas uma parcela da população. A escola pública brasileira ainda “se arrasta” nessa área, oferecendo pouco ao educando com

renda mais baixa e, conseqüentemente, aproveitando menos ainda do que a tecnologia tem a oferecer em material.

Essa problemática explica em parte o baixo envolvimento dos alunos, pois, afinal, estamos competindo com um mundo altamente informatizado, munidos apenas de giz, quadro e livro didático. Enquanto alguns ainda trabalham na perspectiva de perpetuar a antiga crença de que só uma parcela da população tem direito à cultura.

A leitura informativa, tão priorizada atualmente pelas práticas docentes, a pretexto de se fazer “próximo” do cotidiano e das premências sociais, requer pouca profundidade de entendimento por parte dos alunos. Não há entrelinhas a serem compreendidas, não se parte desse tipo de leitura para o entendimento das ações e sentimentos humanos. Os objetivos são superficiais, trabalha-se geralmente a estrutura textual, a gramática, o entendimento em informações explícitas, descuidando-se, em nome das premências do dia a dia, do verdadeiro trabalho com o entendimento do que se lê, como se tal prática não fosse tarefa escolar, parece que se faz a escolha pelo ensino do “raso” para uma grande parte da população.

Ainda seguimos em antigas práticas de leitura “silenciosa” ou em voz alta, sem objetivos claros. Quando muito, pretende-se avaliar a entonação e a decodificação dos alunos que, na maior parte do tempo, leem sem compreender o porquê de o estarem fazendo, apenas por uma obrigação. Para Rojo:

Se perguntarmos a nossos alunos o que é ler na escola, eles possivelmente responderão que é ler em voz alta, sozinho ou em jogral (para avaliação de fluência entendida como compreensão) e, em seguida, responder um questionário onde se deve localizar e copiar informações do texto (para avaliação de compreensão). Ou seja, somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola. Todas as outras são quase ignoradas. Como vimos, isso é o que mostram os resultados de leitura de nossos alunos em diversos exames, como ENEM, SAEB e PISA, tidos como altamente insuficientes para a leitura cidadã numa sociedade urbana e globalizada, altamente letrada, como a atual (ROJO, 2009, p. 79).

Apesar de todas as mudanças de paradigma em torno do leitor pretendido na contemporaneidade, grande parte das práticas pedagógicas direcionadas ao ensino de leitura ainda se ancoram em abordagens mecânicas, concentrando-se na decodificação e minimizando a compreensão - processo que mobiliza uma série de estratégias e saberes para se chegar a uma leitura eficiente.

Se analisarmos o livro didático detidamente, veremos que as práticas de leitura propostas estão longe de atingir o leitor eficiente que pretendemos. No entanto, aquele é o material mais acessível a professores e alunos nas escolas públicas brasileiras e é nele que se apoiam a maioria das atividades de leitura, inclusive a literária, desenvolvidas nas salas de aula.

Para Maria Amélia Dalvi (2013, p. 91) “a seleção de textos veiculada pelo livro didático não passa de uma colcha de retalhos mal cerzida, pálida cópia do discurso potente que insubordina contra a categorização e o enquadramento”. Essa cópia pálida do discurso literário que tem sustentado as atividades ligadas à leitura do texto em sala de aula está bem longe da ação libertadora que insubordina e faz pensar, destacada por Dalvi.

Além da fragmentação do texto literário, que compõe a “colcha mal cerzida” citada pela autora, é comum que as atividades de entendimento textual se amparem em um questionário que visa “investigar” o desempenho do aluno. Tratam-se de questões fechadas que muitas vezes exigem respostas únicas, como se o texto literário fosse passível de uma única interpretação. Muitas vezes, o objetivo maior dessas atividades é apenas a compreensão de elementos gramaticais.

Em seu artigo *Leitura e dialogismo*, Fiorin discorre sobre as operações de leitura para Bakhtin:

Observe-se que, para Bakhtin, no processo de comunicação, a leitura compreende três operações:
a) a recepção propriamente dita, em que estão em jogo fatores como ruído etc.;
b) a compreensão passiva do sentido;
c) a atitude responsiva ativa (FIORIN, 2009, p. 43).

O autor chama a atenção para os dois últimos processos como primordiais para leitura, uma vez que passando pela compreensão passiva do sentido, chegamos a atitude responsiva ativa que compreende troca entre “enunciador” e “enunciatário”, essa troca perpassa todo o sentido do texto podendo constituir uma concepção dialógica de leitura.

Longe da concepção dialógica de leitura, a escola continua investindo no estudo isolado da gramática, como se entender o funcionamento do sistema linguístico tornasse o aluno apto para interagir em todos os momentos. Fiorin

destaca as concepções de Bakhtin no que concerne a unidades da língua e enunciado:

As unidades da língua não têm acabamento, não constituem um todo que possibilita uma resposta (1992, p. 299). As unidades da língua são completas, mas não têm acabamento. A completude é característica do elemento, o acabamento é o que singulariza o todo (1992, p. 307). A palavra *mano* é completa, mas não suscita nenhuma resposta. Só quando adquire uma autoria e ganha um acabamento transforma-se em enunciado, que indica por exemplo, uma interpelação e permite ser objeto de uma resposta (FIORIN, 2009, p. 45).

Como cobrar uma resposta, e o mais importante, o gosto pela leitura do aluno em situações apenas gramaticais, em que palavras, frases e orações são trabalhadas de maneira descontextualizadas do uso, sem acabamento, como se fossem o fim da leitura, e o mais grave, o objetivo do ensino? Não se trata de abolir a gramática do ensino, entretanto não podemos tratá-la como se todo o processo leitor fosse desencadeado em virtude dela.

Antunes (2009) defende um conceito “interacionista” de leitura que deve ser compreendido através da conquista do leitor/aluno pelo professor e pelas práticas de leitura acertadas na escola, dessa forma haveria a sedução para o ato de ler. A autora discorre acerca de leitura interacionista:

Falo de uma leitura interacionista. Não apenas porque a leitura permite o encontro ente dois ou mais interlocutores; mas, sobretudo, porque esses interlocutores são autores leitores e leitores autores que já trazem no seu repertório experiências de outras escritas e de outras leituras. [...] Falo de uma leitura interacionista, ainda porque tenho em vista a leitura que visa objetivos e *propósitos interativos claros e diversificados* e, assim, não se reduz a uma tarefa escolar (*a qual, para ser feita, tem que ser para nota!*) (ANTUNES, 2009, p. 203),

Leitura é interação, resposta, participação do leitor na reconstrução dos sentidos, no entendimento do dito e do que foi sugerido, não podendo ser concebida como via de mão única, em que as palavras são apenas apreendidas no seu significado, desprezando-se todo o processo e dinamicidade envolvidos no ato de ler. A autora destaca que a leitura não se reduz a uma tarefa escolar, ela deve extrapolar questionários ou qualquer outra proposta mecânica que só tenham o propósito de atribuir uma nota ao aluno.

Para Cosson (2014b, p. 41), “Ler é um processo que, qualquer que seja o seu ponto de partida teórico, passa necessariamente pelo leitor, autor, texto e

contexto”. O autor ressalta que qualquer fase suprimida nesse “diálogo” resultará em falha na leitura. Assim, o processo de ler é uma troca de sentidos lógicos que resultará no entendimento completo da mensagem, o que nos leva a concluir, ainda, que um texto nunca estará completo sem a participação de um leitor ativo.

Essa troca de significados entre o autor/leitor/texto/contexto que desencadeará a formação de um leitor autônomo, ciente das possibilidades que a leitura é capaz de desdobrar, livre para formar a própria opinião, intervir no meio em que vive e continuar seu percurso com leituras mais densas, é que tornarão o ato de ler uma experiência de verdadeira fruição.

Entretanto, diante do desafio de ensinar a ler o texto literário, parecemos nos eximir e escolher sempre o óbvio, textos de enredo simples, ou algo engraçado a pretexto de divertir e envolver as turmas. É como se estivéssemos presos a situações de leituras fáceis, pelo fato de muitos ainda acreditarem na impossibilidade de aprendizagem dos seus alunos, que, nesse processo, tornam-se cidadãos cada vez mais inaptos para enfrentarem a vida e seus desafios.

A leitura proficiente desenvolverá o senso crítico do leitor que, em um processo dialógico, refutará ou aceitará o que foi lido, mudará pensamentos e atitudes, em um processo descrito por Fiorin como “vozes de autoridade e persuasivas”, em que o leitor pode ser transformado pela leitura:

Quanto mais a consciência for formada por vozes de autoridade, mais ela será monológica. Quanto mais for construída de vozes internamente persuasivas, mais será dialógica. O leitor com consciência monológica aceitará incondicionalmente os discursos que constituem autoridade em sua consciência e rejeitará todos os que se opõem a ele, que o ameacem. Um leitor com consciência dialógica será mais aberto a aceitar a diferença, a alteridade (FIORIN, 2009, p. 56).

A formação do leitor se inicia mesmo antes de entrar na escola, com as informações culturais que recebe, o contato com o mundo do letramento, que tem início ainda na mais tenra idade e o modelo de leitor que estabelece para si. Contudo, é na escola que se viabiliza o processo de alfabetização que irá ampliar o nível de letramento e aprimoramento do leitor capaz que se almeja.

Não serão dedos apontados na direção da família ou da sociedade que irão resolver as questões pedagógicas da escola. Tais questões são, antes de tudo, uma decisão docente, no momento em que a escola, e não só o professor de português,

assumir a responsabilidade de grande incentivadora da leitura, teremos resultados efetivos na formação plena do cidadão.

Portanto, para que se construa uma sociedade mais justa, é mister que se corrija a rota que está sendo percorrida pela educação atual e se proponha um ensino realmente mais “universalizado”, caso contrário, estaremos incorrendo sempre no erro da exclusão e da desigualdade social. O caminho para que se corrija tal rota deverá ter início o quanto antes, ainda no Ensino Fundamental, e perpassa nossas concepções, escolhas e metodologias que serão usadas para que se alcance o intento da formação de leitores proficientes.

O trabalho com o texto literário, nesse conjunto, contribuirá sobremaneira para construção do leitor pretendido. Devemos pensar na leitura literária como centro desse ensino e defini-la como base da formação de leitores da nossa escola contemporânea e universalizada, sem concepções elitistas e excludentes ou que tomam o texto como mero fio condutor de outros ensinamentos.

1.3 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Por algum tempo literatura e escola tiveram uma relação sem muitos conflitos, em um ambiente que recebia apenas parte elitizada da população, a leitura do cânone já estava inserida na cultura daqueles que adentravam os portões da escola e, dessa forma, era vista como seu “direito natural”. Ademais, difundir princípios moralizantes através da exploração do texto literário era tarefa vista sem temores. Jouvre nos lembra da etimologia da palavra “literatura”:

Etimologicamente, devemos lembrar que a palavra “literatura” vem do latim *litteratura* (“escrita”, “gramática”, “ciência”), forjado a partir de *littera* (“letra”). No século XVI, a “literatura” designa, então, a *erudição*. “Ter literatura” é possuir um saber consequência natural de uma soma de leituras. Como a *litteratura* supõe a afiliação a uma elite, a uma aristocracia do espírito, o termo acaba, por deslizamentos sucessivos, vindo a designar o “grupo das pessoas de letras” (JOUVRE, 2012, p. 29).

Sendo assim, os estudos literários consistiam em formar um homem erudito, pertencente a uma elite que tinha direito à escola, aos livros e a uma vida diferente da grande maioria da população. Após séculos de história, a escola e o ensino mudaram. O grande desafio é, então, transformar a visão elitizada que muitos ainda têm da literatura para um ensino de massa na escola, agora universalizada e

abrangente, conseguindo tirar dessa arte as lições tão preciosas de reflexão sobre a nossa humanidade.

A crise da leitura na escola coincide com a crise do ensino da literatura. Os motivos pelos quais essa disciplina passa por um momento de “antagonismo” frente aos alunos do ensino básico no Brasil tem muita pertinência, como nos chama a atenção Todorov (2009), com a ênfase que tem sido dada ao estudo da disciplina em detrimento de seu objeto: o texto literário, com todo seu teor de formação humana.

Se nos detivermos na análise de como está sendo desenvolvido o ensino da literatura nas salas de aula, fatalmente esbarraremos em três realidades: O ensino na primeira fase do fundamental, que apesar de usar a “fruição” do texto literário para encantar os jovens leitores, muitas vezes, ainda, prioriza o teor das histórias apenas para o uso moralizante ou externo das obras, em que os textos são tidos como meios para ensinar “lições de conduta” ou para destacar sílabas que rimam, repetições de palavras que sirvam para memorização e assimilação.

Ainda que, nessa etapa do ensino, a exploração do material literário na sala de aula seja abundante, há práticas que denunciam o uso do texto apenas como via para efetivar a aprendizagem das palavras, deixando de lado um importante viés a ser explorado, como destaca Colomer (2007, p. 53) “[...] valorizar o significado da história é muito mais importante para aprendizagem infantil que a facilidade técnica; mais importante, por exemplo, do que determinar o número de palavras pouco familiares [...]”. Não existe uma prática que priorize o ensino da interpretação do texto, com isso perde-se a oportunidade de iniciar, ainda na primeira fase escolar, o letramento literário.

No ensino médio a realidade do ensino de literatura é ainda mais desalentadora, visto que se perde tempo e empenho em demasia com estudos historicizantes das obras, os movimentos literários, a leitura dos fragmentos que exemplificam as tendências de uma época, nomes de autores e suas correntes literárias, em detrimento da leitura da obra, portadora de todo o significado e potencial de aprendizagem. Todorov (2009), ao refletir sobre as escolhas que se faz ao ensinar uma disciplina, destaca que, ao ensinar História, concentra-se na análise de fatos e não de um “método de investigação”. O autor alerta para a escolha que precisa ser feita também no ensino da literatura:

Ora, essa mesma escolha se apresenta para a literatura; e a orientação atual desse ensino, tal como ela se reflete nos programas, vai toda no sentido do “estudo da disciplina” (como na física), ao passo que poderíamos ter preferido nos orientar para o “estudo do objeto” (como na história) (TODOROV, 2009, p. 28).

O ensino médio atual sofre com as escolhas que fez. No entanto, sofre também as consequências da segunda fase do Ensino Fundamental que não encontrou um objetivo para ensinar literatura, uma vez que usar o texto para memorização de sílabas e palavras não é mais necessário, nem tampouco se pretende abordar os movimentos literários e suas características nessa fase escolar.

A crise do ensino de literatura parece ainda mais séria quando se fala nas turmas do 6º ao 9º ano, uma vez que seus objetivos, para muitos professores, continuam nebulosos, não se constituindo um desmembramento da disciplina de Língua Portuguesa, nem um “capítulo à parte” no livro didático, o que faz com que muitos o considerem desnecessário e pouco relevante nessa fase, ou, quando muito, utilizem o texto literário para fins do ensino de gramática. Sobre as especificidades do texto literário, os PCNs ressaltam nessa fase:

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (PCN 3º e 4º ciclos, 1998, p. 27).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, abordam os equívocos que se fazem presentes no trabalho com o texto literário: usá-lo para análise de questões gramaticais, conforme já mencionado neste texto, ou para “doutrinação moral”, prática ainda bastante comum na sala de aula. Ao mesmo tempo os Parâmetros destacam a profundidade e particularidades desse texto e esboçam um perfil de leitor pretendido pela escola: leitor este capaz de compreender os “sentidos, a extensão e a profundidade” do texto literário. Para que tal intento se realize, há necessidade de adotarmos uma postura mediadora entre os saberes disponibilizados nas obras e o desenvolvimento do gosto de ler pelo aluno.

Sabemos, contudo, que não é simplesmente uma questão de prever o ensino de literatura, a escola precisa defini-lo como prioridade no processo de

formação de leitores proficientes. A questão perpassa a organização e priorização feita no momento da construção das propostas pedagógicas, nossas escolhas como mestres, além da história de leitor de cada um, o que acaba por ocasionar um desacerto entre o que pregam os documentos oficiais e o que é feito em sala de aula. Lajolo, no livro *Meus alunos não gostam e ler... O que eu faço?*, destaca que nossa história como leitores acaba influenciando nossa prática de ensino:

O que fazemos na classe com nossos alunos tem muito que ver com o que fizeram conosco quando fomos alunos. Para o bem e para o mal, a história de leitura de cada um de nós — educadores de hoje — se faz presente nas atividades de leitura que desenvolvemos nas classes (LAJOLO, 2005, p. 6).

Nossa história de leitores acaba influenciando nossas escolhas como professores, um mau leitor nunca passará uma imagem positiva dos livros e histórias para uma turma de alunos. Do mesmo modo, a formação profissional do professor, que deveria contribuir para que se desenvolvesse o gosto pela leitura dos textos literários, nem sempre acontece a contento, o que desencadeia uma série de decisões muitas vezes arbitrárias relacionadas ao ensino da literatura.

A adequada escolarização da literatura perpassa todos esses caminhos que acabam delineando a prática metodológica com que serão apresentados os textos literários nas salas de aula. Somada a tudo isso, ainda vigora nas escolas a apatia de alguns docentes por qualquer material teórico, permanece a concepção de que só a prática tem importância, como se ela sobrevivesse sem um necessário respaldo teórico.

Qual o valor da literatura no ensino atual? Para que nos perderíamos em planejamentos e atividades de uma disciplina secular, atrelada a um ensino que parece não ter mais sentido, em uma escola em que as mazelas sociais parecem gritar mais alto que qualquer apelo literário e onde a ficção perde lugar para a urgência dos conteúdos “práticos”?

Antonio Candido (2004) faz uma defesa contundente da literatura quando solicitado a escrever sobre os direitos humanos e a literatura:

Acabei de focalizar a relação da literatura com os direitos humanos de dois ângulos diferentes. Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e a visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo

lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos (CANDIDO, 2004, p. 188).

Sendo assim, uma educação que relegue a leitura literária a segundo plano, rouba do aluno a oportunidade do pleno desenvolvimento intelectual e pessoal. O texto literário com suas múltiplas facetas proporciona o aprendizado da essência humana, o contato com suas dores, paixões, dissabores e todo leque de sentimentos humanos podem ser melhores compreendidos através de uma leitura dialógica dos textos.

A literatura liberta as mentes, ensina a refletir sobre a vida de forma crítica por meio da representação mais verdadeira que é a da arte literária. De nenhuma outra área da ciência podemos apreender tantos saberes, livres do “fascismo” da língua colocada em um único sentido nos textos não literários, Barthes (2013, p. 15). A literatura é a liberdade de significar, “trapacear” com a construção previsível da língua:

Mas a nós, que não somos nem cavaleiros da fé nem super-homens, só resta, por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente, eu a chamo, quanto a mim: *literatura* (BARTHES, 2013, p. 17).

Poder ouvir ‘a língua fora do seu poder’ é vislumbrar o jogo de palavras presente na construção do texto literário e compreendê-lo, é a quebra do que é previsível em textos tantas vezes abordados em sala de aula. É necessário que a escola proponha situações que priorizem a percepção e interação do educando com conteúdo presente no texto literário.

Além das possibilidades de desenvolvimento proporcionadas pelo exercício de compreensão inerente à leitura do texto literário, por meio da literatura podemos interligar conhecimentos de diferentes áreas, tais como Ciências, Psicologia, Geografia, História, Filosofia. Enfim, ela as retrata e oportuniza o trabalho pedagógico do professor que fará a “ponte” entre os múltiplos saberes contidos no texto literário e o aluno. Barthes (2013, p. 18) chama a atenção para o amplo leque de saberes, capazes de serem explorados, em único texto literário como *Robinson*

Crusoé “[...] há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico[...].”

A literatura é um caminho para agregar conhecimentos, vistos pela organização escolar atual de forma compartimentada. Estamos extremamente presos aos nossos horários de aula, numa rotina que enxerga os conteúdos de forma independente e desvinculada, chegando ao extremo de, em algumas escolas, tratar literatura e ensino de Língua Portuguesa como matérias distintas.

Essa prática tem colaborado para formação de uma consciência fragmentada em nossos alunos e, dessa forma, impossibilita-se que o educando relacione os saberes que não estão desconectados na vida prática, dificultando a solução de problemas que exigem um pensamento articulado.

Morin (2010, p. 14-15) alerta para o perigo da visão fragmentada com que se formam os cidadãos da modernidade:

Efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. [...]. De modo que, quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, maior a incapacidade de pensar sua multidimensionalidade; quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise; quanto mais planetários tonam-se os problemas, mais impensáveis eles se tornam. Uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável (MORIN, 2010, p. 14-15).

O ensino visto de maneira repartida forja um pensamento desarticulado, portanto incapaz de perceber o mundo de maneira global. O texto literário oportuniza o trabalho de maneira interdisciplinar, conciliando práticas em torno de um eixo comum, contemplando a aproximação dos saberes, vistos de maneira articulada e integral.

Justificar-se-ia o ensino da literatura pelo simples fato do desenvolvimento da linguagem que vem atrelado ao ensino de um texto bem elaborado que prima pela forma. Além disso, ou principalmente, pelo conteúdo que se depreende do estudo dos textos, trazendo ocasiões de refletir sobre a vivência e, como ilustra Todorov (2009, p.16), “satisfazer a curiosidade, viver aventuras, experimentar temores e alegrias”. Tudo isso em uma fase de desenvolvimento e amadurecimento pela qual passa o aluno do Ensino Fundamental II.

A necessidade de repensar o atual ensino da literatura passa pelo crivo de muitos teóricos que compartilham a premência desse saber na formação do

indivíduo em qualquer tempo. Para Colomer (2007, p. 20), “[...] a contribuição da literatura na construção social do indivíduo e da coletividade não é apenas essencial, mas simplesmente inevitável”, Todorov (2009, p. 92) afirma que, “sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano”, Jouvre (2012, p. 89) justifica, “a leitura das ‘grandes’ obras literárias geralmente nos permite aprender um pouco mais sobre nós mesmos”.

É pelo seu denso conteúdo acerca da condição humana, que a literatura leva à reflexão sobre questões que permeiam a vida como o sofrimento, a morte, solidão, tristezas, perdas e alegrias, isto posto, nos permite alargar horizontes, tornando-nos mais críticos e questionadores.

A literatura consente que se chegue à verdadeira compreensão do mundo e das pessoas que nos cercam, nos humaniza e educa através da identificação com personagens e situações que são vividas por intermédio da leitura do texto literário. Essa é a maior contribuição que a escola pode proporcionar para um indivíduo em formação. Não se trata da pretensão de formar especialistas em literatura, trata-se, acima de tudo de “conhecer o ser humano”. Todorov explica:

Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (TODOROV, 2009, p. 23-24).

Embora tantos reconheçam a importância do ensino voltado para o conteúdo do texto literário, nas escolas poucos caminhos se desdobram em busca de práticas que desafiem a estagnação de sentidos do trabalho atual, modelos que tornam o texto literário um mero coadjuvante no processo de ensino ainda persistem ancorados em tantas visões e justificativas.

Acomodada diante de concepções errôneas, a escola parece seguir alheia a todas as vozes. Desconsidera o potencial de formação contido no texto literário, e caminha tranquila à sombra do amparo da incompetência leitora que boa parte do alunado traz consigo, fazendo tão pouco para mudar tal realidade.

É como se negássemos o direito a um ensino de qualidade a uma grande parcela da sociedade, e, o que é mais grave, frequentemente usando o falso pretexto de nos fazermos próximos da realidade e da cultura dos alunos. Essa prática muitas vezes bem intencionada, mas não menos cruel, é fruto, talvez, da falta de entendimento do que seja valorização cultural. Eleger conteúdos que acreditamos serem “compreensíveis” a todos e dispensar o que consideramos trabalhoso em demasia sem nenhum questionamento é negar a possibilidade de descobertas e enriquecimento pessoal para o discente.

Tal prática, por sua vez, reflete-se no “desgosto” por parte do discente pelas atividades de leitura. Muitos afirmam não compreender o conteúdo do texto e, sem qualquer ajuda ou incentivo, acabam desistindo. Muitas vezes o que era para servir como apoio acaba se perdendo no emaranhado de outras exigências escolares, nas falsas concepções acerca do ensino de literatura ou na falta de caminhos claros para o trabalho docente.

A biblioteca escolar, na maior parte das escolas públicas, tornou-se um lugar inacessível, dirigido por um funcionário sem habilidades de conduzir uma escolha ou auxiliar atividades direcionadas à leitura. O que se vê é um esforço pela “ordem” e conservação dos livros, como se os mesmos servissem como ilustradores de um ambiente idealizado de escola, como afirma Cosson (2014a),

[...] na maioria das escolas brasileiras, a biblioteca, quando existe, é sinônimo de sala do livro didático, não tem funcionários preparados para incentivar a leitura e apresenta coleções tão reduzidas e antigas que um leitor desavisado poderia pensar que se trata de obras raras (COSSON, 2014a, p. 32).

Nossas bibliotecas estão longe de atender seus objetivos primordiais, tendo no seu acervo empoeirado e reduzido a alusão ao trabalho também reduzido com a literatura nesse lugar. Por vezes, o ambiente é destinado a outras atividades como reforço escolar ou sala de reuniões, no intuito de ‘aproveitar’ o espaço ocioso presente na escola.

Outro entendimento bastante comum é o de que a literatura serve apenas para contemplação, em uma concepção “sacralizadora” em que a obra se encontra acima de qualquer entendimento que possa ser tecido pelo homem (COSSON, 2014a, p. 28). Os que creem nessa ideia julgam que o gosto pela leitura independe da escola, sendo uma atividade “recreativa” ou “contemplativa da arte”, que se

desenvolve naturalmente, sem a necessidade de maiores intervenções. A esse respeito, Cosson acrescenta:

O prazer de ler, uma proposta muitas vezes mal interpretada, foi bandeira de muitos daqueles que viam no ensino da literatura um cerceamento da leitura literária, esquecendo que todo modo de ler passa necessariamente por uma aprendizagem, não existindo um modo “natural” ou espontâneo de leitura (COSSON, 2010, p. 57).

Não existindo “modo ‘natural’ ou espontâneo de leitura”, torna-se função da escola conduzir o cidadão ao mundo da literatura, à fruição e ao entendimento da forma e conteúdo contidos nos textos e conseqüentemente ao hábito leitor. Não se trata aqui de uma ideia elitizada da literatura, em que apenas os grandes clássicos merecem ser lidos, ou de um juízo de apreciação da obra literária como algo sagrado e acima de qualquer intervenção. Trata-se de propor atividades que levem o aluno do Ensino Fundamental a despertar para as mensagens contidas nos textos literários, com objetivos claros de abordagem que traga a obra para perto das experiências de mundo dos leitores, alargando essa experiência, e assim, estabelecendo um laço que se tornará hábito de leitura.

Vista dessa forma, a literatura é passível de escolarização, necessitando organizar seus objetivos para que o discente tenha oportunidade de compreender o texto literário de variadas formas, tornando-se um leitor competente e, como reflete Cosson (2014a, p. 27), possa “agenciar com os textos os sentidos do mundo” efetuando uma troca entre escritor, autor e sociedade.

Candido (2004) defende o ensino da literatura como direito inalienável do cidadão e repudia todas as formas de negação desse direito às camadas menos favorecidas da população:

Portanto, a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incommunicáveis, dando lugar a dois tipos incommunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável (CANDIDO, 2004, p. 193).

Para que se cumpra o direito inalienável a literatura, defendido pelo autor, urge que se estabeleça caminhos claros de ensino que contemplem desde o

encontro pessoal do leitor com a obra, considerando suas ponderações e descobertas, até o momento da partilha dessa leitura com outros pares da comunidade de leitores da comunidade escolar.

Cabe à escola promover o gosto pelo ato de ler e este não sobreviverá pautado apenas em textos de entendimento “raso” e explícito que dispense o aluno do ato de refletir e propor significados. Caso se insista nos moldes adotados atualmente, teremos sempre queixas no tocante ao ensino da língua, considerando que a própria essência desta encontra-se na literatura. Ao professor compete o trabalho preponderante de envolvimento do aluno, desenvolvendo nele o encanto pelo texto por meio das propostas de letramento literário.

1.4 O PROFESSOR COMO MEDIADOR DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Conceber o ensino de literatura é, necessariamente, pensar na ação pedagógica do professor, sua formação e habilidade para formar os novos leitores. É fato que o ensino contemporâneo necessita de paradigmas objetivos que atendam sua demanda, mostrando caminhos e suscitando novas pesquisas na busca constante por aperfeiçoamento, no entanto, é o olhar do professor, suas escolhas e concepções que consolidam o trabalho com leitura literária na escola.

Para que se estabeleça um diálogo produtivo entre aluno e o texto, é necessário que haja objetivos definidos, ideia sobre o leitor que se pretende formar e os caminhos que consolidarão esse trabalho, isso nem sempre está claro para o profissional que atua em sala de aula.

Formação deficiente, falta de propostas pedagógicas claras que tornem expressivo o ensino da literatura na escola, sobrecarga de trabalho, falta de tempo para leituras, são muitos os percalços que se desdobram diante daquele a quem se confia a formação dos leitores. Ao profissional do ensino fica a escolha entre buscar caminhos que supram as lacunas deixadas ao longo de sua formação, e também superem falhas estruturais com que muitas vezes se depara, ou ainda, acomodar-se na crença de que nada poderá fazer para mudar o panorama atual do ensino.

Na proposta de letramento literário, apresentada pelo professor Rildo Cosson (2014a), já citado, destaca-se a necessidade de reformulação do atual ensino de literatura. Nela, é apresentada uma via consistente de sistematização do

trabalho pautado na leitura e entendimento do texto literário, passível de ser desenvolvida em qualquer etapa do ensino básico.

O autor sustenta a necessidade do ensino da literatura nas escolas: “No ambiente escolar, a literatura é um locus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada”. Para Cosson (2014a), a exploração do texto literário, se dá através de uma análise que proporciona a proximidade do leitor com o texto, levando-o a compreender os sentidos e a fazer uma leitura “solidária”, fruto de uma “troca de sentidos” entre o texto, leitor, escritor e a sociedade.

Esse diálogo, estabelecido pelo bom leitor tem, no texto literário, a oportunidade de desenvolvimento pleno, uma vez que a linguagem usada por ele é passível das “intromissões” de quem lê. As entrelinhas, a ironia, as elipses, além de informações contextuais como a geografia ou momentos da história retratados em determinada obra, merecem a “completude” que vem do leitor. Tal meta será atingida mais facilmente com uma mediação eficaz do professor encarregado do letramento literário dos jovens.

Desempenhar um trabalho escolar pautado em um texto cuja essência é a linguagem, é terreno fértil e promissor, desde que não se encontre nisso uma oportunidade apenas de apreciação dessa linguagem. Há toda uma “malha” que deve ser explorada ocasionando o envolvimento do leitor com a obra.

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem (COSSON, 2014a, p. 30).

Mesmo com todo potencial de exploração no ambiente escolar, o letramento literário ainda é uma ideia desconhecida por uma grande parte dos professores do Ensino Fundamental. Falta conhecimento teórico e discussão sobre metodologias capazes de revolucionar o ensino de literatura. É necessário que haja um esforço pela formação continuada dos profissionais que estão à frente das salas de aula, dessa maneira, provocar-se-ão reflexões indispensáveis para a consolidação das boas práticas de ensino.

Oliveira (2010, p. 51) pondera sobre a formação e responsabilidade docente frente ao desafio de ensinar literatura:

É necessário repensar a formação inicial e continuada, de modo que o processo de formação docente seja construído e reconstruído em favor de uma nova postura pedagógica, que inclua, com consistência, a leitura do texto literário nas diversas modalidades de ensino. Também é importante ter presente que os cursos de formação inicial e continuada podem oportunizar conhecimentos literários apenas superficiais, cabendo então ao professor empreender, de modo contínuo, sua formação e a interlocução com seus pares para ampliar as possibilidades literárias para si e para seus alunos (OLIVEIRA, 2010, p. 51).

Há um distanciamento entre os saberes vinculados e difundidos nas universidades e o profissional que passa anos à frente da sala de aula do Ensino Fundamental. É essencial que o docente seja envolvido nas discussões acerca da “nova postura pedagógica” pretendida nas intervenções escolares, no entanto, pouco se faz para que haja uma aproximação profícua entre os que pesquisam, estudam e discutem essas mudanças e aqueles que deveriam efetivá-las.

Diante do desafio de escolarizar um saber tão importante e sujeito a tantas concepções ao longo dos tempos, como já salientado, é a figura do professor como mediador que fará com que se consolidem as habilidades ligadas ao texto literário e se concretize uma verdadeira proposta de ensino que privilegie os significados, representações e saberes do texto literário.

Não cabe aqui o conceito de escolarização como diminuição do trabalho com a literatura, mas como um entendimento de que é tarefa da escola mediar esse ensino sob pena de não desenvolver inteiramente o potencial de leitura e escrita dos alunos. Soares reflete sobre a escolarização da literatura e aponta duas percepções desse processo considerado pela autora como inevitável:

Distinguimos entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é a escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler (SOARES, 1999, p. 47).

Lamentavelmente, as práticas exercidas nas escolas do Brasil têm colaborado para criar no aluno resistência aos livros, seja pela excessiva

historicidade no ensino da literatura, pela fragmentação encontrada nos livros didáticos, pelo entendimento errôneo de que a literatura tem função apenas contemplativa, pela falta de direcionamento dos PPPs (Projeto Político-Pedagógico) que seguem engavetados em muitas escolas, ou mesmo pelas lacunas na formação que repercutem nas escolhas do professor. O fato é que há um estreitamento do ensino de literatura na escola, principalmente no Ensino Fundamental II, que “tateia” em modismos e falha gravemente na formação de leitores pelos motivos elencados anteriormente.

Pode-se dizer então, que a mediação do letramento literário é um desafio que se inicia na formação do próprio professor, que irá conduzi-lo, pois, cabem a ele decisões importantes que acarretarão o sucesso de uma prática pedagógica. Vale ressaltar que esse “modelo de leitor” não é responsabilidade somente do profissional encarregado da disciplina de língua portuguesa, uma vez que a leitura perpassa os limites dessa disciplina, logo deveria ser de todos os profissionais envolvidos no processo de aprendizagem.

Faz-se necessário que a integração de saberes, tão presente no viés dos textos literários, seja melhor aproveitado em oportunidades de trabalho que envolva também os docentes de diferentes disciplinas no desafio da formação integral do educando, visto que todo professor depende de alunos proficientes em leitura para o sucesso de suas ações.

Cosson (2014a, p.29) destaca o papel do professor no letramento literário: “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”. Compete ao professor a missão de conduzir o letramento do aluno, apresentar o texto e ajudá-lo na tarefa de significação e de conseqüente apreciação da mensagem trazida através da linguagem literária para vivência de todos nós.

A tarefa de intervenção eficaz entre o aluno e o texto colaborará para que haja uma formação de leitores capazes. Tal ato repercutirá em todas as disciplinas do currículo escolar, uma vez que o bom leitor desenvolve capacidades ligadas à interpretação e ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Ao referir-se ao entendimento do texto literário, Cosson (2010) afirma que:

Analisar o texto é procurar compreender sua elaboração escrita e imagética para com ela sustentar um sentido. Esse modo de ler precisa ser aprendido tal como se aprende outras práticas e conteúdos. O espaço da literatura como texto na sala de aula trata dessa necessidade de aprendizagem que demanda tanto o contato permanente com o texto literário quanto a mediação do professor na formação do leitor (COSSON, 2010, p. 61).

Nesse processo, é preciso esquecer antigas práticas que buscam apreciações pré-concebidas do texto literário, respostas únicas em questionários trazidos pelo livro didático. Rouxel (2013, p. 28) aponta os perigos das conclusões pré-estabelecidas na leitura dos clássicos, uma vez que estes estão ainda mais sujeitos a este “método”:

O papel do professor não é mais transmitir uma interpretação produzida fora de si, institucionalizada. As obras críticas, os livros do professor, os paradidáticos propõem um pensamento pronto, um ensino pré-fabricado. Quando se trata de clássicos, os discursos prontos são muitos e formam uma matéria que é preciso conhecer e observar com distanciamento crítico (ROUXEL, 2013, p. 28-29).

Distanciamento crítico que, segundo Rouxel, deve ser mantido em relação à “mediação da própria leitura”, uma vez que a idade da turma e o amadurecimento devem ser levados em consideração na ocasião do planejamento e das escolhas dos textos que serão utilizados para leitura. É necessária, sobretudo, uma nova atitude nas aulas de literatura do Ensino Fundamental. Uma atitude que valorize o aluno, seu modo de interagir com o texto sem cair na crença da aceitação de qualquer resposta como possibilidade.

Para Cosson (2014a), “[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. O autor chama a atenção para questões como o imperativo de exploração do texto pelo professor, o autor considera a “simples leitura” como resistência ao letramento literário:

Não é possível aceitar que a simples leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola. Por trás dele encontram-se pressuposições sobre leitura e literatura que, por pertencerem ao senso comum, não são sequer verbalizadas (COSSON, 2014a, p. 26).

O senso comum da leitura do texto literário como mero passatempo, como se nada pudesse ser apreendido do seu conteúdo, faz com que sobrevivam muitas práticas realizadas no âmbito da escola sob o título de ensino da leitura literária. Não

se trata de negar o gosto e apreciação da ficção como parte da literatura, visto que dependemos da apreciação do aluno para que a obra seja aceita e lida. No entanto, em se tratando do fazer escolar, há muito mais a ser explorado na leitura literária para que, a partir da compreensão possamos chegar ao hábito e a uma leitura significativa.

O professor é um agente que proporcionará, muitas vezes, o primeiro contato do jovem com os livros. Cabe a ele conduzir esse processo de forma a privilegiar temas que interessem à turma, estabelecer vínculo com um mundo que está próximo ao aluno e, dessa forma, despertar o envolvimento com a obra e a compreensão de que o teor literário perpassa o tempo de forma incólume, sem perder a essência de sua mensagem.

O tema a ser tratado em sala de aula merece especial destaque na tarefa do docente. É um momento de reflexão, visto que a literatura é oportunidade de tratar sobre os mais relevantes assuntos humanos. Porém, há sempre um medo que permeia a escolha de assuntos mais polêmicos. Oliveira (2010, p. 49) alerta para o fato de a escola perder oportunidades de tratar temas importantes como as relações familiares e a sexualidade por questões de “tabu”.

Esquecemos que o texto literário é o retrato das experiências humanas, que estas podem ser discutidas, pensadas e compreendidas. Dessa forma, o aluno fará uma aproximação com o mundo da leitura, ao extrair dela uma melhor interpretação do mundo que o cerca e melhorar sua relação com ele. Colomer (2007) sustenta que a escolha do livro deve envolver o aluno de forma a torná-lo leitor e a não encarar a literatura como mera disciplina que será esquecida fora da escola:

A escola dedica grandes esforços para falar de livros e autores que, simplesmente, não fazem parte do mundo dos alunos. A barreira existente, então, é prévia e as possibilidades de êxito são bastante escassas.

A conclusão é que se pensarmos que meninas e meninos devem progredir neste aspecto, devemos dedicar tempo e programar atividades que favoreçam o interesse pessoal e estabeleçam essa conexão, fazendo com que se sintam pertencentes ao universo dos livros (COLOMER, 2007, p. 64).

Em todas as etapas da proposta de letramento literário, a mediação do profissional em sala de aula é essencial para que se conduza o processo da leitura de forma significativa. Não é suficiente oferecer livros, expô-los nas prateleiras das bibliotecas, exaltar autores ou propor, como vimos anteriormente, leituras vãs. Dessa

forma só se estaria contribuindo ainda mais para a ideia, tão propagada atualmente, de que a tarefa do letramento literário caberia à família e à sociedade. Cabe também, mas é da escola, basicamente, a função de explorar o vasto campo de um texto que tem a linguagem como matéria-prima e os sentimentos e dramas humanos como espelho.

Para tanto, é preciso que sistematização, planejamento, replanejamento, reflexão sobre as peculiaridades de algumas turmas de alunos para que todos tenham acesso ao conteúdo do texto e para que não seja negado, como expõe Colomer (2007, p. 70), “[...] a aquisição de uma capacidade crítica de ‘desmascaramento’ da mentira, um meio para não cair nas armadilhas discursivas da sociedade”. Para a autora, a única forma de armamos culturalmente o aluno, de maneira a não ser facilmente enganado, é pela literatura, pois ela ensina “[...] que há mais do que o que se diz explicitamente”.

Oliveira (2010) se refere ao professor como “agente cultural” e disseminador dos “aspectos da cultura”, colocando o livro literário entre eles. A autora destaca que para tanto é necessário que o docente tenha acesso a esses bens culturais. Quanto à mediação do professor, Oliveira (2010, p. 52) esclarece: “Como mediador da leitura, o professor é o especialista que precisa conhecer, selecionar e indicar livros para as crianças, mas é preciso que ele próprio seja usuário assíduo da leitura”. O professor é o modelo do aluno, portanto é preciso que ele seja visto lendo, que seja “consumidor” de literatura.

Zinani e Santos (2012, p. 36) analisam as relações dos adolescentes com a leitura, suas contribuições para a formação pessoal e social dos jovens que passam por mudanças importantes nessa fase:

A leitura promove a realização pessoal na vida interior do jovem, melhora as relações com a família, modifica comportamentos, promove novas ideias e aumenta o interesse e a apreciação de muitas outras atividades (ZINANI; SANTOS, 2012, p. 36).

As autoras ainda destacam que “A leitura promove elementos que fortificam o ego, oferecendo sentimentos de segurança” (ZINANI; SANTOS, 2012, p. 37), o que nessa fase de desenvolvimento do jovem é de essencial importância, tendo em vista os desafios enfrentados na escola pública como a ausência do apoio familiar na vida de muitos estudantes.

Talvez, estejamos diante de um dos maiores impasses da história da escola. Sabe-se que a prática de ensino da literatura precisa de urgente reformulação para que o aluno possa usufruir do grande potencial formador que dela advêm, porém não se esboça o esforço necessário para que a mudança se efetive. Não é de hoje que se discute o fracasso escolar na tarefa de formar leitores. Há propostas que não saem do papel, discursos vazios, bibliotecas escolares também. É preciso mais para que se alcance o ideal de leitor na modernidade, é preciso entender a literatura como meio eficiente de formação humana e investir na mediação eficiente do professor.

Programas de distribuição de livros como PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) que, segundo dados do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), distribuíram em 2011, nas escolas do sexto ao nono ano, sete milhões de livros de literatura, não repercutem o resultado esperado, pois dependem da mediação conjunta da escola para que as obras alcancem o aluno.

Políticas públicas mais abrangentes, que levem em consideração a necessidade educativa da grande massa que frequenta a escola pública, documentos oficiais que estabeleçam diretrizes claras no âmbito escolar e possam direcionar com segurança as ações docentes, além da formação continuada e trabalho em conjunto de todos os entes escolares, fazem parte de qualquer mudança consistente quando se aborda a formação de leitores nas escolas brasileiras.

A formação desse leitor proficiente, capaz de estabelecer a leitura como um diálogo, explicitada por Cosson (2014b), acontecerá principalmente por meio da prática de um profissional responsável por mostrar os caminhos de um texto que não se esgota e se relaciona com outros, numa teia infinita.

2 INTERTEXTUALIDADE, TECNOLOGIA E ENSINO: REFLEXÕES E DESAFIOS PARA O FAZER DOCENTE

O intento de ensinar e formar leitores em um mundo cada vez mais tecnológico e repleto de informações que se entrecruzam torna a tarefa docente ainda mais desafiadora. Ao mesmo tempo, considerar os diferentes contextos e as mídias capazes de mobilizar ações dos jovens em torno do objetivo da leitura literária, é matéria de reflexão que merece tempo e desvelo.

No mundo cheio de transformações no qual estamos inseridos é impossível dissociar a escola e suas práticas da enorme trama de relações que se desdobra ao nosso redor, sejam essas relações entre saberes, textos ou pessoais. Assim, é necessário que haja uma ponderação acerca dos recursos que estão ao alcance do fazer pedagógico e suas possibilidades, para que estes sejam explorados a favor do ensino e da aprendizagem.

2.1 A DINAMICIDADE DA RELAÇÃO ENTRE TEXTOS

Na rede de inter-relações em que vivemos estamos sempre resgatando nossas experiências de leitura, que são solicitadas de diferentes formas: verbal, visual, gestual ou escrita. O mundo que nos rodeia está repleto de informações, propagandas, notícias, conversas, charges, histórias que representam nossas vidas através de contos, romances e outros tantos gêneros que nos acompanham cotidianamente e que fazem parte de uma teia que se desdobra de maneira quase natural para um leitor autônomo.

Esses textos, que permeiam a vida moderna, não constituem um todo acabado e estanque, muito menos se constituem em uma matéria intransponível, pelo contrário, estão sempre precisando da intervenção de um sujeito apto a completar seus sentidos, numa conversa que depende de uma atitude responsiva por parte do leitor. Tanto as inferências que fazemos a partir de nossas leituras, como as respostas que damos a elas estão impregnadas de nossas experiências culturais anteriores. Assim, o enredo de sentidos vai sendo construído, de modo que novos textos surgirão em contextos diferentes de interação com o leitor. Ao referir-se a tal assunto, os PCNs (1998) afirmam que:

A produção do discurso não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade (BRASIL, 1998, p. 210).

A absorção e a transformação de um texto pelo outro acontecem continuamente nas mais diferentes situações. No entanto, quando se trata do texto literário, essas relações assumem particularidades, alargando ainda mais as possibilidades de leitura e interação com obras que privilegiam a plurissignificação e que tomam a intertextualidade como uma de suas matérias primas.

2.2 LEITURA E PERCEPÇÃO DO INTERTEXTO

De acordo com Perrone-Moisés (2016, p. 115-116), o termo intertextualidade nasceu das observações da crítica literária Julia Kristeva nos anos de 1960, tendo como base os conceitos de polifonia e dialogismo de Mikhail Bakhtin. Para Kristeva (1974, p. 64), “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto”.

Sendo o texto um “mosaico de citações”, a tarefa do leitor torna-se muito mais ampla, já que caberá a ele o entendimento das relações entre os escritos de maneira a aferir um sentido dentro de um novo contexto de criação. Essa perspectiva expande o entendimento em torno do que seja um leitor proficiente e, por isso, delega à escola a missão de dotar o aluno dos elementos necessários para uma leitura eficiente.

O conceito de intertextualidade se torna ainda mais significativo quando pensamos no ensino de literatura, visto que sua abordagem ajuda a estruturar e compreender as ideias contidas no texto, estende o leque de possibilidades interativas entre autor, leitor, texto e contexto e, desta forma, amplia as possibilidades da leitura literária. Muitas vezes, o sentido do texto se esconde justamente no elo intertextual, a compreensão desse elo se torna indispensável para uma leitura eficaz. Sobre a importância da intertextualidade na compreensão da obra literária, Jenny (1979, p. 5) esclarece:

Fora da intertextualidade, a obra literária seria muito simplesmente incompreensível, tal como a palavra numa língua ainda desconhecida. De facto, só se apreende o sentido e a estrutura numa obra literária, se a relacionarmos com seus arquétipos – por sua vez abstraídos de longas séries de textos, de que constituem, por assim dizer, a constante. Esses arquétipos, provenientes de outros tantos “gestos literários”, codificam as formas de uso dessa “linguagem secundária” (Lotman) que é a literatura. Face aos modelos arquetípicos, a obra literária entra sempre numa relação de realização, de transformação ou de transgressão (JENNY, 1979, p. 5).

Para o autor, a compreensão da conversa intertextual é essencial para que haja apreensão do texto literário em sua íntegra: “sentido e a estrutura”. Cada obra pode realizar, transformar, transgredir, nesse processo cada texto é um novo texto, numa relação que não se esgota e está sempre atrelada ao que se quer dizer, à vontade de um enunciador em determinada situação.

Há várias intervenções possíveis de acontecer nas relações intertextuais e o papel do leitor toma um espaço preponderante nesse processo, já que é a partir dele, de suas leituras prévias – e experiências - que surgirão novas leituras e sentidos, dado que o entrelaçamento das ideias na intertextualidade pode subverter o sentido da obra original. Jenny (1979) faz considerações sobre a intertextualidade e as escolhas que podem ser procedidas pelo leitor:

O que caracteriza a intertextualidade é introduzir a um novo modo de leitura que faz estalar a linearidade do texto. Cada referência intertextual é o lugar numa alternativa: ou prosseguir a leitura, vendo apenas no texto um fragmento como qualquer outro, que faz parte integrante da sintagmática do texto – ou então voltar ao texto-origem, procedendo a uma espécie de anamnese intelectual em que a referência intertextual aparece como um elemento paradigmático “deslocado” e originário numa sintagmática esquecida. Na realidade, a alternativa apenas se apresenta aos olhos do analista. É em simultâneo que estes dois processos operam na leitura – e na palavra – intertextual, semeando o texto de bifurcações que lhe abrem, aos poucos, o espaço semântico (JENNY, 1979, p. 21).

Abrir o espaço de significação de uma leitura intertextual é, simultaneamente, ler algo novo e acrescentar informações – que são transformadas pelo contexto– de um outro texto. Para que esse processo se realize, é necessário que haja as intervenções de um sujeito/leitor que se tornou apto por suas experiências de leituras anteriores.

No âmbito escolar, é importante que o aluno identifique positivamente tal procedimento, tendo a noção exata de que um novo trabalho surge a partir da interação entre os textos, e da visão crítica que permeia o jogo exercido de forma consciente entre eles. Garante-se, assim, o diálogo entre o passado e o presente,

sendo que a análise dessas relações renova concepções em torno do que já foi escrito, numa constante atualização.

A leitura eficiente e completa de um texto literário torna-se um desafio para o cotidiano escolar. Em uma realidade que se distancia cada vez mais de compreensões mais complexas, e em que, muitas vezes, apenas a superfície textual aparece camuflada em atividades dos livros didáticos, propor um entendimento em torno do intertexto exige do leitor um repertório cultural e de leituras prévias para que se compreenda tal relação. A falta desse repertório pode constituir uma barreira intransponível para a compreensão de algumas obras. A não abordagem da relação entre textos pela escola compromete a compreensão textual, fazendo com que haja um distanciamento entre o campo semântico e a intervenção do leitor.

Para Jenny (1979, p. 5-6), “Fora dum sistema, a obra é pois impensável. A sua compreensão pressupõe uma competência na decifração da linguagem literária, que só pode ser adquirida na prática duma multiplicidade de textos [...]”. A importância da participação do leitor é destacada pelo teórico, a falta de leituras de base mutila a compreensão leitora, diminuindo significativamente, ou até mesmo de maneira total, a interação entre leitor e texto.

Paulino, Walty e Cury ressaltam que:

As leituras prévias funcionam como condicionadores de cada nova leitura. O mesmo texto lido, em épocas diferentes, torna-se outro, pois, nesse intervalo de tempo, o repertório do leitor se alterou. É necessário atentar para o fato de que a constituição desse repertório não decorre apenas da vontade do leitor, mas também daquilo que lhe é oferecido no processo de produção, circulação e consumo dos bens culturais (PAULINO, WALTY; CURY, 2005, p. 57).

Como bem salientam as autoras, as leituras prévias orientam as novas leituras, no entanto, é penoso cobrar do aluno do Ensino Fundamental um vasto conhecimento leitor, se a escola está distante de oferecer tal experiência, se o meio em que vive esse aluno é carente de bibliotecas ou de qualquer outro material que sirva como suporte para construção desse leitor ambicionado.

No cotidiano escolar, pouco se aborda o processo intertextual, embora este esteja intrinsecamente inserido no processo de compreensão de uma obra. Quando se propõem atividades, propõe-se de maneira superficial, apartada de um processo contínuo de trabalho com o texto, de tal forma que, para o aluno, torna-se uma atividade mecânica e sem sentido.

Paulino, Walty e Cury (2005, p. 20) lembram que “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”. Destarte, o trabalho com a intertextualidade presente nos textos literários levará o aluno a perceber a extensão de uma obra e a interagir de maneira consciente com seus significados.

Para que isso aconteça, é necessário que se proponham situações de abordagem intertextual, de forma que o discente perceba e reflita acerca das relações entre os textos e a transformação da mensagem inserida em contextos diversos. Essa parcela importante da formação do leitor deve ser pensada como parte da sistematização do letramento literário proposto pela escola, uma vez que a compreensão do processo intertextual é essencial para a leitura eficiente.

Dessa forma, sabendo das necessidades de uma análise crítica por parte do aluno no que tange à relação entre os textos, multiplicam-se as cobranças em torno de uma experiência de leitura mais significativa nas escolas. A compreensão do texto literário exige um trabalho articulado que contemple suas várias facetas. É a partir desse exercício que teremos um aluno mais apto a interagir nas diversas situações de leitura.

Paulino, Walty e Cury (2005) comentam o papel ativo do leitor no processo de significação do jogo intertextual:

Cada texto constitui uma proposta de significação que não está inteiramente construída. A significação se dá no jogo de olhares entre o *texto* e seu destinatário. Este último é um interlocutor ativo no processo de significação, na medida em que participa do jogo intertextual tanto quanto o autor (PAULINO, WALTY; CURY, 2005, p. 15).

Fica evidente que a participação do leitor é peça chave no processo de entendimento textual, como bem salientam as autoras. O que devemos questionar é o meio pelo qual estamos consolidando esse trabalho, que tipos de proposta adotamos para alcançar o leitor ideal, e também, a consistência do material que está ao alcance dos professores para executarem ações pedagógicas expressivas para a vida dos discentes.

Verifica-se que muitos meios que chegam à escola no intuito de intermediar a compreensão do texto literário são superficiais e não desenvolvem habilidades de formação do leitor proficiente. O livro didático é apenas um exemplo de abordagens fragmentadas do texto literário – o que levaria a uma compreensão também

fragmentada. No cotidiano da sala de aula, observam-se enfoques equivocados em diferentes materiais postos à disposição dos professores.

Com o crescimento da exigência de formar um aluno leitor, as avaliações para medir o desempenho em leitura se tornaram cada vez mais frequentes e com resultados quase sempre desanimadores para as escolas que se desdobram para alcançar índices de proficiência estabelecidos nacionalmente. Não obstante, pouco se discute sobre o tratamento que essas avaliações dão ao texto literário ou sobre como são abordadas questões relativas à intertextualidade em uma avaliação que pretende medir o desempenho leitor dos nossos alunos.

No Brasil, uma das mais abrangentes avaliações para diagnóstico de leitura é a Prova Brasil. Nessa prova, propõem-se testes padronizadas para os alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, e um questionário socioeconômico, a fim de medir a qualidade da educação ofertada nas escolas e obter informações de fatores contextuais que influenciam no desempenho dos alunos.

O foco das questões nas avaliações de Língua Portuguesa é a leitura. Para medir o desempenho das turmas finais de cada etapa do Ensino Fundamental, a avaliação distribui em descritores as habilidades gerais que se pretende alcançar em leitura. Essas habilidades são divididas em seis blocos: (1) procedimentos de leitura; (2) implicação do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; (3) relação entre textos; (4) coerência e coesão no processamento do texto; (5) relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e (6) variação linguística.

O tópico que propõe a análise das relações entre os textos, o descritor 20, preconiza que o aluno possa: D20: “reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que foi produzido”. Nesse tópico, de maneira bastante genérica, a Prova Brasil aborda questões sobre intertextualidade, por isso, o texto literário se torna um viés para indicar questões que possam servir para medir o desempenho das turmas.

Ao analisar a questão proposta em 2011, pode-se constatar o uso de obra literária numa relação de intertextualidade explícita. Indo além nessa análise, segundo o próprio MEC, apenas 49% dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental conseguiram êxito nessa questão. Contudo, ao verificar a sugestão do caderno da Prova Brasil, constata-se um tratamento errôneo da questão intertextual, o que causa confusão e dificuldade na leitura dos poemas propostos. Vejamos:

Texto I

Ainda que eu falasse a língua dos homens
E falasse a língua dos anjos
Sem amor eu nada seria

É só o amor, é só o amor
Que conhece o que é verdade
O amor é bom, não quer o mal
Não sente inveja ou se envaidece

O amor é o fogo que arde sem se ver
É ferida que dói e não se sente
É um contentamento descontente
É dor que desatina sem doer

Ainda que eu falasse a língua dos homens
E falasse a língua dos anjos
Sem amor eu nada seria

É um não querer mais que bem querer
É solitário andar por entre a gente
É um não contentar-se de contente
É cuidar que se ganha em se perder

É um estar-se preso por vontade
É servir a quem vence, o vencedor
É um ter com quem nos mata a lealdade
Tão contrário a si é o mesmo amor

Estou acordado e todos dormem
Todos dormem, todos dormem
Agora vejo em parte
Mas então veremos face a face

É só o amor, é só o amor
Que conhece o que é verdade
Ainda que eu falasse a língua dos homens
E falasse a língua dos anjos
Sem amor eu nada seria

Legião Urbana. As quatro estações. EMI, 1989 – Adaptação de Renato Russo: I Coríntios 13 e Soneto 11, de Luís de Camões.

Texto II

Amor é um fogo que arde sem se ver;
É ferida que dói, e não se sente;
É um contentamento descontente;
É dor que desatina sem doer.

É um não querer mais que bem querer;
É um andar solitário entre a gente;
É nunca contentar-se e contente;
É um cuidar que ganha em se perder;

É querer estar preso por vontade;
É servir a quem vence, o vencedor;
É ter com quem nos mata, lealdade.

Mas como causar pode seu favor
Nos corações humanos amizade,
Se tão contrário a si é o mesmo Amor?

Luís Vaz de Camões. Obras completas. Lisboa: Sá da Costa, 1971.

O texto I difere do texto II

- (A) na constatação de que o amor pode levar até à morte.
- (B) na exaltação da dor causada pelo sofrimento amoroso.
- (C) na expressão da beleza do sentimento dos que amam.
- (D) na rejeição da aceitação passiva do sofrimento amoroso.**

(MEC, 2011, p. 71-74)³.

A questão proposta ilustra bem o fato de que a abordagem superficial e inadequada da intertextualidade no texto literário não acontece somente por intermédio do livro didático. Percebe-se a inconsistência da assertiva quando esta tenta subverter o sofrimento amoroso da poesia camoniana por meio da relação com parte da 1ª Epístola de São Paulo aos Coríntios, quando, na verdade, a mensagem do amor humano e contraditório de Camões permanece na canção de Renato Russo. Tal tratamento, por parte dos idealizadores do caderno, torna a resposta do aluno uma verdadeira loteria, já que a possibilidade de interpretação fica prejudicada.

O caderno da Prova da Brasil é um material que chega a todas as escolas brasileiras como subsídio ao trabalho do professor, tendo um alcance muito maior do que qualquer livro didático, nem por isso dispensou um pouco mais de tempo e empenho para tratar do enfoque dado às questões de compreensão do texto com base na intertextualidade.

A falta de sistematização e coerência com que os materiais didáticos tratam assuntos como esse encontra reflexo nas práticas pedagógicas do dia a dia das escolas e, principalmente, na falta de habilidade com a leitura que nossos alunos têm demonstrado. Afinal, parte significativa do entendimento das mensagens contidas em textos literários depende de uma intervenção consciente do leitor em torno da relação intertextual que permeia as obras.

A leitura do texto literário é, antes de tudo, um conjunto de habilidades. A escola deve ter clareza e assumir o propósito do letramento literário, tendo em mente o seu papel de agente formador dos novos leitores. Isto implica uma postura

³ Caderno da Prova Brasil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf. Acesso em 23 jan. 2018.

conciliadora de saberes e experiências de modo que o aluno perceba a teia complexa que se desdobra entre os textos, algumas vezes subvertendo mensagens já lidas, outras, incorporando-as em novos contextos. Paulino, Walty e Cury consideram:

Se as produções humanas constituem uma infindável rede, cada um vai tecendo seu pedaço, com pontos delicados ou nós de escoteiro. O que importa é que não se corte o fio, pois a leitura é, antes de tudo, interação, um movimento conjunto (PAULINO, WALTY, CURY, 2005, p. 64).

Para que tenhamos a interação e o movimento conjunto destacado pelas autoras, precisamos olhar o texto como um todo, abandonando enfoques fragmentados que tratam a obra literária como pretexto de tantos objetivos que não são os seus. Antes de tudo, é necessário dimensionar que se busca a formação de um leitor crítico e consciente, capaz de interagir com o texto e de compreender sua própria humanidade, essa formação só será alcançada por meio de uma ação pedagógica que considere todos os aspectos do texto literário. Walty (1994) destaca o papel da leitura crítica na escola:

A leitura crítica pode ser, então, um exercício de libertação e de liberdade. Ler criticamente não significa ler sem prazer; antes, o prazer, como já foi dito, advém da luta, do corpo-a-corpo. Mas não é um paradoxo? Penetrar no texto, senti-lo e, ao mesmo tempo, afastar-se dele o suficiente para, às vezes desmascará-lo? Não é verdade que o amor é cego. O amor é alienante e alienador. Assim também a leitura cega, a leitura dócil. Ler é travar um duelo com o texto ou no texto enquanto campo de batalha, não com o objetivo de destruí-lo nem deixando-se destruir por ele; mas como objetivo de dialogar, de interagir, de promover trocas. Não seria este o processo social ideal – a troca, a interação a relação dinâmica sujeito/objeto? (WALTY, 1994, p. 21).

Longe da concepção de leitura “dócil”, efetuada por um leitor passivo – que aceita verdades e tudo o que está escrito – a autora coloca como ideal um leitor crítico, capaz de travar um duelo na construção dos sentidos do texto, esse duelo é efetivado no diálogo que, por sua vez, não acontece sem deixar marcas. Para que tal interação aconteça, é necessário que a escola proponha situações diversificadas de leitura do texto literário, a fim de quebrar antigos paradigmas que tornam o leitor apenas um elemento secundário nesse processo. .

Em uma sociedade cada vez mais interativa, em que textos se desdobram em som, imagens e palavras, é na escola que se inicia todo processo de formação

do cidadão que estará apto a construir sentidos de leitura de maneira autônoma. Paulino, Walty e Cury (2005) consideram que:

Não é à toa que se fala tanto em interatividade. O advento do computador modificou o estatuto do livro, fazendo interagir, no mesmo espaço, o som, a palavra escrita, a imagem, apelando para diversos sentidos do receptor, que deve se manter atento para decodificar tantas linguagens (PAULINO, WALTY; CURY, 2005, p. 14).

Não são poucos os desafios que se impõem à escola atual, no entanto, devemos pensar em educação de maneira a contemplar o ideal de cidadão crítico, livre e autônomo, capaz de refletir sobre o mundo que o cerca e de propor mudanças na sociedade em que vive. A parcela de contribuição da escola na formação desse cidadão não pode ser minimizada por experiências rasas de leitura, pelo contrário, deve ser uma expressão da imensa rede de interatividade instalada pelo mundo contemporâneo.

2.3 TECNOLOGIA E ENSINO

Pensar em propostas de ensino na contemporaneidade passa, necessariamente, pela reflexão a respeito do novo panorama inserido pelo advento da tecnologia digital no cotidiano de cada cidadão. Esse cenário do mundo moderno propiciou enormes mudanças culturais, sociais, e também éticas em um curto período de tempo. Ainda que persista um discurso contrário por parte de alguns, negar a importância da inserção da escola nesse processo é, no mínimo, inoportuno.

Ao mesmo tempo, é essencial que a escola universalizada, tal como a conhecemos hoje, seja um espaço democrático para convivência de tecnologias tradicionais significativas para o ensino-aprendizagem, posto que, uma vez conciliadas ao fazer pedagógico, essas tecnologias possibilitam o desenvolvimento de amplas atividades de letramento, um bom exemplo disso é o rádio.

O desafio de adotar uma postura mais dinâmica que englobe práticas de uso da tecnologia de maneira colaborativa com o fazer pedagógico se impõe às escolas. Discussões e reflexões acerca da melhor forma de concretizar essa necessidade deve permear o dia a dia de todos aqueles que assumem compromisso com o ensino.

2.4 OS DESAFIOS DA INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA

Há um compromisso explícito das instituições de ensino com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para seus cidadãos, sendo assim, não é possível dissociar a escola de todo o movimento tecnológico que se estende no mundo moderno, sob pena de condenarmos uma parcela expressiva da população à exclusão digital.

Dessa forma, é mister que se promova uma reflexão em torno da organização das atividades pedagógicas para que estas contemplem, pelo menos em parte, uma contribuição para a integração de todos os alunos no universo das novas tecnologias.

Não se trata de uma corrida cega em busca da inserção tecnológica como se essa resolvesse todos os problemas do mundo e da escola, trata-se de uma necessidade cada vez mais premente, uma vez que o dia a dia já impõe ao cidadão moderno uma verdadeira teia de relações tecnológicas das quais não podemos fugir. Caixas eletrônicas, formações on-line, bibliotecas virtuais, o cotidiano do cidadão contemporâneo está repleto da mais genuína invasão da informática, contestar tal fato incorreria no risco de condenar a escola a ser uma instituição desagregada do mundo a sua volta, logo, corresponsável pela exclusão digital de parte da população.

Braga (2009) explica que:

A tecnologia, assim como qualquer produto social, não é por si só positiva ou negativa. Seu resultado prático vai depender grandemente do tipo de uso que dela fazemos. Nessa direção, os recursos oferecidos pela tecnologia de comunicação digital podem tanto mudar a sociedade, ampliando as possibilidades de acesso dos grupos excluídos, como aumentar ainda mais a distância e a exclusão existente (BRAGA, 2009, p. 189).

A inserção da tecnologia no dia a dia dos cidadãos do mundo é irreversível, por isso não nos cabe discutir a entrada dela na escola, e sim a melhor forma de utilizá-la em benefício do processo de ensino- aprendizagem. Desse modo, pontos de vistas divergentes, que sempre existirão em ambientes democráticos como as escolas, devem levar a uma reflexão sobre a melhor forma de promover ações colaborativas entre a técnica e o fazer pedagógico, tirando dessas ações resultados práticos, que ampliem a possibilidade de inclusão digital para o aluno e diminuam abismos sociais.

No entanto, a educação brasileira se vê diante de alguns entraves como a falta de formação que possibilite o letramento digital dos professores e a infraestrutura deficitária das escolas públicas no que se refere à aquisição de computadores e internet. Estes entraves colaboram significativamente para uma nova forma de analfabetismo que também produz exclusão social: o analfabetismo digital.

No mapa da exclusão digital, trabalho organizado por Marcelo Neri em parceria com o Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas e a Fundação Telefônica, publicado em 2012, há um estudo sobre a conectividade no Brasil que aponta, em relação aos alunos, para o fato de que:

Alunos – Talvez a melhor forma de combater o apartheid digital no longo prazo é investir diretamente nos alunos para que possam ter acesso desde cedo às novas tecnologias. Dos que frequentam a escola, 42.1% possuem computador no domicílio, e 33.51% com computadores ligados à internet. Observamos alto grau de desigualdade no acesso domiciliar à rede mundial de computadores entre alunos de diferentes Unidades da Federação, que vão desde 9.59% no Maranhão a 60.75% no Distrito Federal (NERI, 2012, p. 74) [Grifo do autor].

O estudo mostra que há uma disparidade entre as regiões que destaca uma acentuada exclusão digital em alguns estados. Vendo além da desigualdade apontada, pode-se dimensionar o compromisso da escola nos lugares menos atendidos. Nesse sentido, investiu-se em programas no intuito de incrementar a inclusão digital de alunos e professores. O ProInfo (Programa Nacional de Tecnologia Educacional) foi criado pelo Ministério da Educação com o “objetivo de promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica”; também o UCA – Projeto um computador por aluno – criado com o objetivo de intensificar o uso das tecnologias da informação e comunicação na escola.

Entretanto, as ações do ProInfo e, posteriormente, do UCA estão longe de atingir todas as escolas da rede pública e dependem bastante de vontade política para que se efetivem e produzam os frutos esperados pela sociedade, uma vez que os reflexos dessas ações são ainda tímidos diante do imenso desafio da inclusão digital de alunos das diferentes partes do território brasileiro.

Muitas vezes, nas escolas atendidas pelos programas, o uso pedagógico das tecnologias esbarra no entrave da falta de formação adequada do professor.

Sabe-se que além de promover a implantação de salas de informática com acesso à internet e prover as escolas com equipamentos tecnológicos, prontos para serem utilizados, professores da rede pública necessitam de formação adequada para que possam propor situações de uso da tecnologia de maneira favorável ao aprendizado do aluno. Santos (2009) considera que:

Entretanto, integrar a escola à vida não passa por aparelhamento puro e simples e, sim, primeiramente, pelo elemento humano que desenvolverá um projeto educacional que possibilite ao aluno articular o aprendizado ao seu cotidiano, estabelecendo relações, questionando, interagindo. Para isso, não bastam máquinas. É preciso professores bem preparados (SANTOS, 2009, p. 273).

É mister que a práticas docente proponha abordagens que incluam pesquisas, leituras e muitas outras iniciativas que possibilitem a inserção das novas tecnologias nas aulas e projetos, assim, oportunizar-se-á a utilização de bibliotecas virtuais que dispõem de uma enorme quantidade de livros disponíveis para download e de tantos outros recursos viáveis que enriquecem o fazer docente e estabelecem um importante laço entre o mundo contemporâneo e a escola. No entanto, para que tal intento se concretize, é necessário munir o professor com os recursos materiais necessários e repertório adequado.

Com o advento da internet abriu-se todo um catálogo de leituras que antes só estavam à disposição de quem podia pagar, o fato é que pouco se aproveita desse conteúdo na sala de aula. O raciocínio de que ler na tela do computador altera o diálogo entre leitor e texto devido à extensa oferta dos hipertextos é injustificado, como argumenta Ribeiro (2009),

É fácil notar, pela reação de nossos alunos em sala de aula, que quando lemos um texto que nos interessa tratamos logo de dar-lhe sentidos que nem sempre convergem, de manifestar críticas ou relacionar o texto lido com outros (lidos ou vividos). É nesse aspecto que o hipertexto deixa de ser novidade da tecnologia e passa a ser encarado como uma operação com a qual temos muita intimidade (RIBEIRO, 2009, p. 228).

A leitura implicada em uma pesquisa na internet abre links que podem motivar a outras leituras e a inserção dessa pesquisa em projetos e sequências contribuirá para o letramento digital de parte importante do alunado, contanto que haja o cuidado e acompanhamento necessário para que essas atividades não percam o objetivo. Santos(2009) destaca que,

Para um trabalho de pesquisa, o estudante deve perseguir um problema, discuti-lo, refletir sobre ele, sem medo de certos e errados. Assim, é importante que o professor oriente seus alunos a estabelecer um método de pesquisa para obtenção das respostas desejadas, que ofereça ou construa com o grupo um roteiro de trabalho, que acompanhe a pesquisa em seu processo, que trabalhe com a possibilidade de refacção do próprio roteiro – dependendo das questões que forem surgindo, da curiosidade e da motivação dos alunos (SANTOS, 2009, p. 277).

A atenção do leitor e o processo de interação com o texto não sofrem alterações que embaracem o entendimento textual, como argumentam os críticos mais ferozes das propostas de leitura virtual, pelo contrário, há sempre um envolvimento do leitor com o texto, completando sentidos, inferindo e, nesse caso, tendo uma liberdade maior para traçar sua rota de leitura e expandir a conversa textual – ponto em que a orientação da escola no sentido da delimitação das informações, de acordo com interesses do trabalho, é essencial para os leitores iniciantes, até que estes adquiram autonomia e desenvolvam estratégias próprias de leitura do hipertexto.

Vieira (2011, p. 247) analisa a mudança do perfil do leitor na internet e argumenta: “Ler compreensivamente é sempre um ato de atribuir significados, de construir sentidos, independente do meio, do suporte, do gênero, dos objetivos de leitura, dos estilos de ler predominantes no meio impresso ou virtual [...]”. Leitura sempre será tarefa que envolve múltiplas funções, independente do suporte, estando diante de um texto (na internet, no rádio, na televisão, em livros e outros) o leitor sempre mobilizará várias estratégias para chegar a um entendimento.

Diante de mais esse desafio, algumas perguntas povoam nossas mentes: como promover uma educação que atenda as demandas da contemporaneidade diante da invasão tecnológica? Como proporcionar a inclusão digital de grande parte do alunado para que a barreira social existente não se estenda a níveis ainda mais inaceitáveis? Sabe-se que o caminho para se chegar a essas respostas está na formação dos próprios professores, que, sem o mínimo de preparo, ficam impotentes e desmotivados diante da missão do letramento digital de seus alunos. Sobrepõe-se, também, a necessidade de prover as escolas com equipamentos, que deem condições de desenvolver trabalhos de pesquisa e produção. Todavia, o que se vê nesse sentido são ações governamentais ainda tímidas ou desencontradas.

Não obstante, ações desencontradas acontecem também no âmbito escolar, quando tecnologias tradicionais, porém favoráveis ao processo de ensino aprendizagem, são desperdiçadas. Exemplo disso é o recurso da rádio escolar, presente em tantas escolas e vista, comumente, apenas como parte vinculada ao Mais Educação – Programa criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, e regulamentado pelo Decreto 7.083/10.

Instituído com intenção de estender a jornada escolar para, no mínimo, sete horas por dia, induzindo ao tempo integral, e de fomentar ações educacionais o “Mais Educação” dispõe, para escolha das escolas que aderem ao programa, atividades dos macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica.

Cada escola pode escolher até quatro macrocampos, sendo que pelo menos um deve contemplar o acompanhamento pedagógico, item obrigatório segundo as diretrizes do programa. Para que se efetivem as ações há uma articulação entre as secretarias de educação e o MEC, que entra com apoio técnico e financeiro para que as escolas possam incentivar a permanência do aluno por mais tempo em seu ambiente, aliando a isso o desenvolvimento de intervenções educativas.

A rádio escolar faz parte do macrocampo “Educomunicação”, sendo a escolha de muitas escolas, que deveriam associar as ações do “Mais Educação” às suas atividades pedagógicas, de maneira a refletir um todo, sem distinções. No entanto, muitas vezes parece que a rádio não pertence ao âmbito escolar e seus recursos são colocados em segundo plano, dessa forma, seu funcionamento é reduzido a poucos momentos do ano letivo, sem nenhuma programação sistematizada que favoreça o ensino aprendizagem.

2.5 RÁDIO ESCOLAR: UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO

Poucas experiências pedagógicas de uso da rádio escolar como instrumento de ensino são divulgadas ao professorado. Essa mídia tradicional, de grande alcance e potencial de acesso à cultura, pode ser melhor explorada como recurso para ensinar, e ainda conciliar o uso das novas tecnologias, já que o rádio se adaptou como poucos às novas circunstâncias e inovações tecnológicas, utilizando-

as para aprimorar a transmissão, as gravações, pesquisas, para editar programas e também para interagir com o ouvinte.

Além disso, no contexto amazônico, o rádio continua desempenhando papel preponderante na comunicação e diminuição do isolamento, alcançando lugares onde ainda é impossível o acesso a outros meios de difusão de maneira simples e sem grandes onerações.

Em exposição sobre o acesso do brasileiro a bens culturais, Rojo (2009) exhibe análise demonstrativa do fato de que 78% dos brasileiros ainda ouvem rádio. Mídia tradicional e com grande alcance, inclusive em regiões com pouca infraestrutura nas escolas, esse veículo de comunicação pode ser um aliado em diferentes projetos que privilegiem a leitura e a oralidade. Em relação à rádio escolar, seus objetivos e alcance, Marcos Baltar (2012) esclarece:

As rádios escolares caracterizam-se por serem instrumentos de interação sociodiscursiva entre os membros da comunidade escolar. Fruto de projetos de letramento, elas podem funcionar como recurso de ensinagem de conteúdos: conceituais, procedimentais e atitudinais, que visam ao desenvolvimento e à aprendizagem dos estudantes, articulando as atividades didático-pedagógicas da escola. A concepção e a execução dos programas da rádio escolar são de responsabilidade dos estudantes e dos professores, podendo sua coordenação ficar a cargo de um professor (ou professores) ou de líderes estudantis. A escolha do perfil editorial de uma rádio escolar, bem como a formatação dos seus programas, é influenciada por uma série de fatores, tais como a história de vida e o conhecimento de mundo dos sujeitos envolvidos no projeto (professores, estudantes, pais e funcionários), seu nível de letramento, seus objetivos, o maior ou menor grau de engajamento da entidade estudantil e da equipe diretiva da escola, entre outros (BALTAR, 2012, p. 40).

A rádio como ferramenta pedagógica poderá contribuir de maneira concreta para um diálogo entre conteúdos e práticas de letramento, oportunizando um trabalho diversificado e envolvente para o aluno. A articulação com atividades didático-pedagógicas da escola pode acontecer de maneira a integrar esforços para que toda a comunidade escolar fique a par de estudos e pesquisas realizadas pelas turmas.

O trabalho com um veículo de comunicação acarreta divisão de responsabilidades e compromisso com um grupo e com a própria instituição de ensino, desenvolve atitudes de solidariedade e de participação social tão necessárias à formação dos jovens cidadãos que saem da escola para atuar na sua comunidade e interagir com outras.

Além disso, a apresentação de um programa de rádio pressupõe pesquisas, leituras e trabalho com entonação adequada de voz, dando destaque para uma área importante do trabalho com a língua que, no dia a dia, principalmente nas turmas do Ensino Fundamental II, encontra pouco espaço: a oralidade. Baltar (2012) destaca:

É preciso frisar que entendemos a rádio escolar como potente ferramenta de interação sociodiscursiva na escola, como espaço genuíno de mídia da escola, como dispositivo de ensinagem de gêneros textuais orais e escritos e como potencializadora de múltiplos letramentos e de desenvolvimento de múltiplas competências, notadamente a competência discursiva oral e escrita (BALTAR, 2012, p. 57).

As possibilidades educativas implicadas no desenvolvimento de um projeto que envolva a rádio são extensas e envolvem múltiplos letramentos. Por meio de uma mediação eficaz dos professores envolvidos, o aluno é motivado a participar, ler, escrever, pesquisar, além de desenvolver o senso crítico ao ouvir a posição de seu grupo de trabalho e propor ideias que podem fazer parte de um produto recebido por um “leitor” real – o ouvinte de sua comunidade escolar.

Assim, para o letramento literário, a rádio pode materializar uma parte importante da interpretação da leitura, chamado de momento externo por Cosson (2014a). O autor destaca que:

Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura (COSSON, 2014, p. 66).

Dessa forma, abrir o espaço para projetos que contemplem mídias tradicionais já disponíveis na escola é a chance de efetivar um trabalho envolvente e profícuo que cria um ambiente de participação e pode dar bons resultados para os discentes, que passam a ser corresponsáveis no processo de aprendizagem. Ademais, somado a todos esses ganhos, a exploração do recurso da rádio escolar resgata memória de um meio de comunicação muito conhecido por tios, pais e avós dos educandos, dando mais ênfase e motivação para as turmas.

A integração necessária entre as ações do Mais Educação e as práticas desenvolvidas na sala de aula oportunizam a concretização do discurso participativo na escola, consolida o uso de equipamentos que devem se destinar ao aprimoramento do aluno. Além disso, reveste-se do caráter de bom uso do dinheiro

público destinado à compra de materiais, que ficam costumeiramente “encostados” após o período de aulas supervisionadas do programa.

A tecnologia inunda a vida moderna e se apresenta como uma grande questão social, fugir dela é algo que não podemos mais viabilizar. Ao mesmo tempo, não podemos acalentar uma visão de descarte das mídias tradicionais, que carregam consigo caminhos de conciliação com as novas tecnologias em sala de aula. É necessário que haja a integração de todas as técnicas que tragam no bojo propostas capazes de promover os múltiplos letramentos, nos quais estão implicadas as ações escolares.

A escola deve se apropriar de toda tecnologia que ofereça subsídios para um ensino mais eficaz. A inserção dos alunos no mundo altamente informatizado é um desafio, que será vencido com vontade política e práticas escolares mediadas para a construção de uma consciência crítica de exploração da tecnologia, para que ela seja usada a favor do bem estar do homem, do fortalecimento de sua cultura e diminuição da desigualdade social.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Esta pesquisa foi delineada a partir da percepção das lacunas existentes em sala de aula no que tange ao ensino da literatura, principalmente no Ensino Fundamental II, e da deficiência que essa falha acarreta na formação de leitores proficientes. Acreditamos, assim, que o texto literário oportuniza uma leitura reflexiva, ampla e participativa, capaz de desenvolver no educando o aprimoramento pessoal e intelectual.

O contato com o mundo da literatura provoca uma autoanálise por parte do leitor, que se modifica e se humaniza através da vivência com o outro, representado na obra literária. Destarte, um trabalho que privilegie esse contato, certamente, vai incidir na formação de leitores aptos, capazes de inferir, pensar sobre o conteúdo do texto, expandir seus conhecimentos, refletir sobre a arte e a vida, além de apreender aspectos importantes da língua (posto que esta é matéria-prima do texto literário).

Versaremos, neste capítulo, sobre o percurso metodológico transcorrido para a efetivação da presente pesquisa, que inclui uma proposta de intervenção pedagógica empreendida com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola de Boca do Acre, Amazonas, no intuito de ressignificar a prática do ensino da leitura literária, oferecendo um caminho possível para colaborar com a formação de leitores proficientes.

3.1 PERCURSOS DO PROFESSOR PESQUISADOR

A possibilidade de desenvolvimento de uma pesquisa em sala de aula é notoriamente estimulada quando há, por parte do professor e/ou outros agentes da escola, uma reflexão acerca dos problemas e desafios que surgem no fazer pedagógico. Essa ponderação é particularmente provocada pelas formações em serviço, como o Profletras, que embasam teoricamente conhecimentos, experiências e percepções advindos da prática cotidiana na escola. Nessa situação, o professor vê na sua prática uma perspectiva de aprimorar e desenvolver estudos que venham contribuir para o fazer pedagógico.

Para Stella Maris Bortoni-Ricardo (2008),

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue o professor pesquisador dos demais professores é seu comprometimento de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

Pautadas na experiência docente no Ensino Fundamental II, começamos a delinear este trabalho a partir de nossas reflexões e do desejo de superar algumas deficiências notadas no que tange ao ensino da literatura e na formação de leitores.

Iniciamos o percurso, que se consolidou com a proposta de intervenção, a partir de uma pesquisa bibliográfica que amparou teoricamente nossa experiência e constatações acerca do ensino da leitura e literatura na escola. Considerando que o aporte teórico é uma base sólida para reflexão e embasamento de atividades que buscam contemplar os anseios de uma formação cidadã, assim, Bortoni-Ricardo (2008) avalia:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

Sendo assim, empreendemos a pesquisa teórico-metodológica, colocando-nos diante do desafio de contribuir para um ensino de leitura relevante, capaz de ajudar na concretização do aspecto transformador que essa ação pode desempenhar na vida dos discentes.

A linguagem contida no texto literário não encontra, na metodologia atualmente adotada, um desenvolvimento que contemple seus múltiplos significados. Em muitas situações na escola, o livro didático ainda é o principal recurso utilizado para leitura, trazendo uma abordagem do texto fragmentada, fazendo com que essa linguagem seja vista como mero subsídio para o trabalho com a língua padrão (ou simplesmente para exercitar a gramática). Tal fato confirma a necessidade de reflexão por parte dos agentes da escola, para que se busquem respostas que venham a contribuir para um trabalho eficaz na formação de nossos leitores.

Sendo assim, pautamos nossa pesquisa em uma abordagem qualitativa, visto que o próprio pesquisador – professor - é o principal instrumento e usa o ambiente natural – sala de aula – como fonte direta de dados. Ainda, segundo análise desenvolvida por Ludke e André (1986), a partir das cinco características desse tipo de abordagem:

A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via através do trabalho intensivo de campo. Por exemplo, se a questão que está sendo estudada é a da indisciplina escolar, o pesquisador procurará presenciar o maior número de situações em que esta se manifeste, o que vai exigir um contato direto e constante com o dia-a-dia escolar (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

De acordo com Ludke e André (1986, p. 12), “as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo”. Dessa forma, o contato do professor com o ambiente da sala de aula torna-se essencial para o entendimento do problema a ser abordado para, assim, poder traçar estratégias de superação dessa dificuldade. No caso deste trabalho, o problema encontra-se no baixo envolvimento dos alunos com a leitura literária ocasionada pela ineficácia das abordagens executadas na escola.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 34): “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Para a autora, “o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em um determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem”.

Assim, esta pesquisa buscou compreender os fenômenos ligados ao ensino da literatura na segunda etapa do Ensino Fundamental e, a partir daí, descrever, analisar e levantar a importância desse ensino para a construção de um leitor proficiente. Desse modo, ensejamos possibilitar a ressignificação da prática de leitura literária, possibilitando o contato com o texto literário na íntegra, de forma que leve o discente a refletir sobre seu conteúdo, linguagem e significados, através de temas que são significativos e presentes na vida dos adolescentes que estão, segundo Coelho (2000, p. 39), na fase de “leitor crítico”, em que aprendem a desenvolver o pensamento reflexivo “empenhando-se na leitura de mundo”.

No intuito de desenvolver esta pesquisa, utilizamos, quanto aos objetivos, a pesquisa exploratória e explicativa de forma complementar. A pesquisa exploratória,

que segundo Severino (2007, p. 123), abrange o levantamento das informações e delimitação do campo de trabalho, preparando para fase explicativa da pesquisa que, de acordo com o autor:

[...] é aquela que, além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos (SEVERINO, 2007, p. 123).

Lançamos mão, também, de alguns recursos da pesquisa-ação no que tange ao envolvimento e participação de um grupo de alunos em interação ativa com a professora e também no que concerne ao explícito nas diretrizes para pesquisa do Proletras, que propõe um trabalho voltado para a realidade de um problema escolar e/ou da sala de aula. Dessa forma, essa ação pressupõe um envolvimento dos agentes que fazem parte da escola, tendo, na figura do professor, o “operário” que reflete acerca de sua prática e apresenta intervenções. Michel Thiollent (2002) considera que

[...]na pesquisa-ação: “há uma ampla e explícita interação entre os pesquisadores e as pessoas implicadas na situação investigada; [...] o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada (THIOLLENT, 2002, p. 16).

Esta pesquisa partiu das nossas observações pautadas na nossa experiência como professoras de Língua Portuguesa, o que nos possibilitou o exame de muitos equívocos no uso do texto literário por parte das escolas e, também, dos professores, além da falta de um direcionamento eficaz, uma vez que apenas a previsão de um ensino de literatura não basta, é necessário que a escola o defina em seus Projetos Políticos Pedagógicos, abandonando, assim, uma postura de passividade frente a um campo tão significativo para a formação de leitores proficientes.

Portanto, a partir das constatações e embasamento teórico, pudemos traçar as linhas da intervenção que se consolidou por meio de uma sequência de atividades proposta por Cosson (2014a). A escola na qual desenvolvemos a proposta foi selecionada pelo fato de ser um ambiente conhecido em que a pesquisadora atua como professora há cinco anos, o que possibilitou que o desenvolvimento da sequência proposta ocorresse com o apoio da equipe escolar. Do mesmo modo, foi possível contar com a adesão da turma escolhida, uma vez

que já havia um contato prévio entre alunos e professora, pelo fato da mesma acompanhar os discentes nas aulas de Língua Portuguesa por três anos consecutivos.

3.2 CONTEXTO DE PESQUISA

Para que se efetivasse a tarefa de formar leitores de literatura no Ensino Fundamental II, propusemos uma atividade de letramento literário com a qual se busca contribuir para a concretização do anseio da formação de um indivíduo crítico e autônomo. Neste trabalho pretendemos intervir na formação literária de uma turma com 24 alunos do 9º ano, do turno matutino, com idades entre 14 e 16 anos (considerando que alguns estão defasados idade/série), de uma escola no município de Boca do Acre, Amazonas.

A referida escola está localizada no centro da cidade, foi construída em 1981, atende 562 alunos, sendo 372 do Ensino Fundamental II, nos turnos matutino e vespertino, e 190 no Ensino Médio, no período noturno. Possui seis salas de aula, uma sala que atende à biblioteca e também comporta computadores e parte do material do Programa Mais Educação (inclusive a rádio escolar), uma sala dos professores, uma secretaria, uma sala do Gestor, uma cantina, dois banheiros para alunos, uma pequena área que serve de circulação entre as salas e um almoxarifado.

Um problema estrutural da escola em questão é a falta de espaço físico para atividades compartilhadas, pois ela não dispõe de sala de reuniões ou qualquer ambiente que possa ser aproveitado para esse fim, ficando o lugar de circulação (corredor) como único espaço disponível para o recreio, sendo utilizado também para eventos e reuniões escolares. Nesse lugar, encontra-se instalado o equipamento de som que transmite a rádio escolar.

Grande parte dos alunos atendidos na instituição é proveniente de famílias com baixa renda, geralmente advindos do interior do município, descendentes de seringueiros que chegaram ao Amazonas atraídos pelas promessas de emprego do período áureo da borracha. Com a queda desse comércio e o enfraquecimento das possibilidades de subsistência nos lugares mais isolados, viram-se obrigados a migrar para a cidade para estudar e trabalhar. Muitos desses discentes são

atendidos pelo programa Bolsa Família, do Governo Federal, e dependem, quase que exclusivamente, desse recurso para manter as despesas da vida na cidade.

A participação dos pais ou responsáveis na escola é pequena, visto que, na maioria das vezes, eles se sentem constrangidos devido ao baixo grau de escolaridade (alguns nunca frequentaram a escola) ou mesmo impossibilitados por precisarem trabalhar em empregos esporádicos nas fazendas espalhadas pelas proximidades do município.

Para a maioria desses alunos, a escola é a única responsável por toda a educação formal que recebem, como também pela formação leitora. Pensando nesse público, elegemos uma proposta que explorou o potencial de letramento literário dos textos de Marina Colasanti. Buscamos explorar os amplos aspectos da linguagem literária e instigar a reflexão acerca dos seguintes pontos: relacionamento homem/mulher, amizades, valores sociais impostos, comportamentos sociais em diferentes contextos, amor, alegrias e tristezas que permeiam a existência representada nos textos. Cosson (2014a, p. 105) ressalta que “o que importa manter é o objetivo de proporcionar ao aluno o conhecimento da literatura que pode ser feito, antes de qualquer coisa, pela leitura do texto literário.”

A proposta desenvolvida tomou como base a leitura e a análise do texto literário lido na íntegra, ampliando o trabalho para contextualização temática e presentificadora, expostas pelo autor na sequência de letramento literário expandida, além de levar a turma a leituras intertextuais presentes nos contos colasantianos, na etapa de “expansão”, construindo, dessa forma, “um diálogo entre duas ou mais obras” (COSSON, 2014a, p. 95).

Para execução da sequência, utilizamos 39 aulas que foram distribuídas nos blocos apresentados no Quadro 1, abaixo, que contemplaram o trabalho com os contos de Marina Colasanti, “A moça tecelã” e “A primeira só”, de maneira separada na primeira fase (sequência básica) e conjuntamente na segunda etapa (contextualizações e expansão), bem como a etapa de preparação para o programa da rádio escolar:

Quadro 1: Síntese da sequência de atividades

Sequência de atividades	
Apresentação do trabalho para a turma	01 aula
Motivação para leitura dos contos	03 aulas
Introdução	02 aulas
Leitura, interpretação e atividades relacionadas.	12 aulas
Contextualização presentificadora e temática	05 aulas
Extensão	05 aulas
Preparação do programa para rádio escolar (Turno e contraturno).	11 aulas

Vivenciar o dia a dia de uma turma de adolescentes em uma escola pública no Amazonas é testemunhar dramas e desafios que são enfrentados diariamente por muitos deles. São cenas familiares ligadas ao desrespeito pelas mulheres, ao racismo, à exploração pela mídia de modelos de beleza feminina e muitas outras formas de abuso que a sociedade acaba “compreendendo” como normal ou aceitável.

Tudo isso age negativamente na formação dos jovens, que acabam criando inúmeras maneiras de manifestar sentimentos e gritar por um socorro, que a escola muitas vezes não está preparada para dar. A literatura pode, por meio da discussão e da reflexão sobre assuntos polêmicos, levar ao entendimento e preparo dos jovens para exercer a cidadania e buscar proteção. Não tratar de temas polêmicos dispostos nos textos literários é nutrir a convicção do apartamento entre literatura e a vida, é ainda, eleger o texto literário como mero passatempo, eximindo-se de refletir sobre as mazelas que tanto atingem os adolescentes, negando-lhes o direito à cultura e à voz que irá defendê-los.

A sequência de atividades proposta nesta pesquisa permitiu, tanto desenvolver um trabalho que abordasse temas relevantes e de interesse da turma, quanto utilizá-la como estratégia de observação e coleta de dados por meio das conversas com os alunos, produções textuais, e toda a participação nas atividades propostas.

3.3 SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

A sequência de atividades proposta cumpriu várias etapas e integrou outras disciplinas e professores, contando com o apoio de radialistas locais, voluntários do Programa Mais Educação - no tocante ao preparo do primeiro programa veiculado na rádio escolar. Assim, o tempo previsto foi distribuído de maneira a contemplar

todas as etapas na íntegra, de modo a tirar o proveito necessário para o letramento literário da turma.

Todo o aparato tecnológico que estiver à disposição da escola deve ser explorado no intuito de alavancar a aprendizagem e inserir o educando em um contexto de “multiletramento”. Para Rojo (2012), a produção e a circulação de textos, nesse contexto, apresentam características importantes:

- a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagem, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 22 -23).

Pensando na necessidade de aliar o trabalho desenvolvido na sala de aula aos multiletramentos, e oportunizar aos discentes o desenvolvimento de habilidades importantes, associamos à sequência algumas atividades que contemplaram a leitura e a pesquisa na rede de computadores.

Propusemos, também, a criação de um programa de rádio, tendo em vista a importância desse veículo de comunicação no contexto amazônico e todo seu potencial como ferramenta pedagógica eficiente para desenvolver habilidades ligadas à oralidade e à desenvoltura das turmas, aliada à possibilidade de externalizar as leituras e impressões dos leitores, dando voz e vez ao aluno, oportunizando, assim, socializar a experiência com o texto literário.

O baixo desempenho em leitura trouxe-nos a inquietação que encontrou reflexão nas leituras teóricas trazidas pelo Profletras, confirmando, para nós, que a leitura literária mediada pela escola pode contribuir para a formação de leitores eficientes. Encontramos na sequência de atividades proposta por Cosson (2014a) a sistematização necessária para efetivarmos a nossa proposta de promover o letramento literário e, assim, pudemos traçar ações que buscaram intervir no processo de ensino-aprendizagem da leitura e, possivelmente, provocar mudanças graduais e positivas nesse processo.

O objetivo geral desta proposta de intervenção apresenta-se no intuito de: promover o letramento literário em uma turma do Ensino Fundamental II, por meio do contato com o texto literário na íntegra e de amplas situações propostas para que

os discentes compreendam a linguagem literária e, dessa forma, possam efetivar uma leitura dialógica, rica em sentidos e significados para vida.

Os objetivos específicos são:

a) Ler e perceber o sentido dos contos “A primeira só” e “A moça tecelã”, ambos de Marina Colasanti;

b) Discutir e estreitar a relação com a obra literária, apropriando-se de sua linguagem;

c) Promover a relação com o real, fazendo com que os estudantes se identifiquem com as personagens e situações e, dessa forma, possam refletir sobre o significado humano da obra e compreendê-lo;

d) Refletir sobre temas polêmicos presentes nas obras selecionadas;

e) Relacionar a leitura feita com outras, buscando, nas analogias, a compreensão da conversa intertextual e seus significados;

f) Contribuir para que a leitura literária seja vista como objeto que congrega conhecimento e prazer e, assim, fazer com que os discentes apliquem as estratégias e conhecimentos adquiridos em outras leituras literárias;

g) Participar das situações de leitura e pesquisa propostas, bem como do planejamento e execução de um programa de rádio que visa externalizar os momentos de leitura presentes no letramento literário.

A referida proposta traz, em seu bojo, a concepção de leitura como diálogo, explicitada por Cosson (2014a) como uma relação entre leitor, autor, texto e contexto em um processo linear que abrange as etapas de antecipação, decifração e interpretação. Dessa forma, concebe-se o ato de ler como simultaneamente cognitivo e social, mediado por três objetos: texto, contexto e intertexto.

No intuito de contemplar todas as etapas de leitura e mediar à relação do leitor com o texto literário, iniciamos as atividades da sequência com o exercício da **Motivação**. Essa foi a porta de entrada que permitiu o envolvimento do discente com o mundo onírico criado pelos contos de Marina Colasanti. Essa atividade, importante para o sucesso da leitura literária na escola, consiste em criar um ambiente favorável ao texto, por meio da antecipação de leitura que, aos olhos dos alunos, passa despercebida e de maneira natural. Cosson (2014a) explica que:

Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo de leitura como um todo. Ao denominar *motivação* a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos

que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação (COSSON, 2014a, p. 54).

Nessa etapa há a clara intenção de aproximar o discente da leitura a ser efetuada. Pensando em estabelecer um vínculo que fosse benéfico à abordagem das narrativas, nas duas atividades de motivação, procuramos provocar a reflexão sobre os aspectos humanos retratados nos contos colasantianos, por meio dos dramas e dilemas vividos pelas personagens.

O momento seguinte foi da **introdução** da obra, que consistiu na apresentação do autor e do livro que foi lido. Esse passo foi efetivado nos dois momentos com os contos, visto que ambos foram extraídos de obras diferentes da autora Marina Colasanti: “Doze Reis e a moça no Labirinto do Vento” e “Uma ideia toda azul”. Nessa fase, houve o enfoque sobre a escolha da obra, justificando para a turma a importância da leitura escolhida.

A atividade de **leitura**, terceira fase da sequência básica, começou pela decifração, parte crucial para que haja o primeiro diálogo entre o leitor e o texto. Portanto, na abordagem dos contos selecionados, o primeiro momento trouxe a oportunidade da leitura silenciosa, para que houvesse melhor apreensão por parte dos discentes do conteúdo trazido pela obra e, dessa forma, pudesse haver a transição natural para a interpretação. Solé (1998, p. 98-99) salienta que “Se se trata de compreender um texto, o aluno deve ter a oportunidade de lê-lo com essa finalidade; nesse caso, deve haver uma leitura individual, silenciosa, permitindo que o leitor siga seu ritmo, para atingir o objetivo da ‘compreensão’”.

Cosson (2014b) aborda várias práticas de leitura literária, dentre elas a prática da leitura silenciosa e oral. Essas formas de ler fazem parte da rota do letramento literário desenvolvido pela escola, tendo importância singular a depender do momento de uso, buscando assegurar o encontro do leitor com a obra, sua compreensão e também seu compartilhamento. Assim, esta proposta de intervenção favoreceu momentos distintos de leitura silenciosa e oral, empreendendo o diálogo do discente com o texto literário.

As atividades desenvolvidas ligadas à leitura oral tiveram o propósito de “ensaio”, desinibição e, também, de interpretação para a função de locutor da rádio. Sabemos que numa atividade de leitura em voz alta, para que se alcance e se envolva o ouvinte, há um esforço para encontrar o tom adequado a fim de transmitir

o sentido do texto. Não é simplesmente reproduzir o que leu, são necessárias a apropriação e a transmissão do sentimento que irá conquistar o ouvinte. Cosson (2014b) destaca:

Ler para o outro nunca é apenas oralizar um texto. Ledor e ouvinte dividem mais que a reprodução sonora do escrito, eles compartilham um interesse pelo mesmo texto, uma interpretação construída e conduzida pela voz, além de outras influências recíprocas que, mesmo não percorrendo os caminhos sugeridos pela ficção, são relações importantes de interação social (COSSON, 2014b, p. 104).

A oralização da leitura, tão presente na primeira fase do Ensino Fundamental, perde espaço nos anos posteriores, transformando-se, muitas vezes, apenas em uma forma de verificar a fluência dos estudantes, sem qualquer vínculo com a interpretação do texto lido. As atividades com a rádio escolar propiciam o resgate desse modo de ler, vinculado intimamente ao entendimento da mensagem.

A última fase da sequência básica, proposta por Cosson (2014a), é a **interpretação**. Apesar de toda complexidade que envolve a discussão em torno desse assunto, o autor alerta para o cuidado de não transformar essa atividade em um “obstáculo”. Sendo assim, propõe considerá-la em dois momentos: um interior e outro exterior.

O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página [...] e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura. É o que gostamos de chamar de encontro do leitor com a obra (COSSON, 2014a, p. 65).

Esse encontro com a obra é o momento de concretização de inferências e interação, na qual interfere toda a história do leitor. É através dessa meticulosa decifração, feita de maneira pessoal, que o leitor chega ao entendimento global do texto. Para Cosson (2014a), “é o momento em que o texto literário mostra sua força, levando o leitor a se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras”. Nesse momento, a ação mediadora do professor pode desfazer possíveis equívocos na compreensão do texto lido.

O momento externo da interpretação trata da ampliação dos sentidos construídos de maneira individual. Cosson (2014 a) considera que:

O momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É

aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela (COSSON, 2014, p. 65).

Como bem salienta o autor, o momento externo é a etapa em que o letramento literário efetuado na escola se distingue de outras leituras literárias, por meio de uma resposta concreta, por parte dos alunos, do sentido que atribuíram ao texto. É a hora de discutir percepções, de registrar, de socializar com a comunidade de leitores as ideias apreendidas durante a leitura. Esse processo oficializa o letramento literário efetivado na escola e deixa marcas no leitor, que poderá levar essa experiência para outras leituras.

Para Cosson (2014a), nessa etapa: o importante é que o aluno tenha oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar (COSSON, 2014a, p. 68).

Há variadas formas de externalizar a leitura e cumprir esse passo importante para sua interpretação, Cosson (2014a) explica que “as possibilidades de registro da interpretação são diversificadas e dependem da turma, dos textos escolhidos e dos objetivos do professor”. Assim, para cumprir essa etapa tão importante na sequência de atividades, elegemos momentos de produção escrita, de externalização oral por meio da atividade lúdica do “espelho mágico”, de colagens, de pesquisa de músicas, de criação e de divulgação de um programa sobre literatura para rádio escolar. Esse veículo de comunicação efetiva o trabalho junto à comunidade de leitores, visto que dá voz ao aluno e viabiliza a ação em equipe, delegando responsabilidades e criando vínculos com essa equipe.

A fim de continuar a abordagem dos textos em questão, iniciamos a **sequência expandida** projetada por Cosson (2014a).

A abordagem da contextualização temática e presentificadora, bem como a expansão da leitura possibilitou o trabalho com um amplo leque de possibilidades que podem ser explorados durante as ações escolares de letramento literário, alcançando outras dimensões do letramento literário.

Cosson (2014a) considera o contexto como parte indissociável da obra:

Inspirados em Maingueneau, sugerimos a contextualização como movimento de ler a obra dentro do seu contexto, ou melhor, que o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível para mim

enquanto leitor. Dessa maneira, toda vez que leio um livro estou também lendo seu contexto, simplesmente porque texto e contexto se mesclam de tal maneira que resulta inútil estabelecer fronteiras entre eles (COSSON, 2014a, p. 86).

A junção dos dois contos, de Marina Colasanti, aconteceu no momento da contextualização temática, uma vez que a contextualização presentificadora esteve presente na abordagem dos textos no decorrer das leituras. As contextualizações propostas oportunizaram a análise de pontos importantes relacionados à atualidade da obra lida, mediante a ligação com o real e, também, aprofundou a visão sobre a temática feminina, presente na obra colasantiana.

Cosson (2014a) elucida que a contextualização presentificadora é a oportunidade de buscar a adesão do aluno por meio do interesse entre a ligação do tema com o real: “Trata-se, por assim dizer, de uma atualização. O aluno é convidado a encontrar no seu mundo social elementos de identidade com a obra lida, mostrando assim a atualidade do texto”.

A conversa intertextual com os mitos gregos de Penélope e Narciso permeia os dois textos colasantianos aqui abordados, sugerindo, ora a subversão, ora a assimilação das tramas anteriores.

O movimento de ultrapassagem para outros textos, abordado na etapa da “expansão”, oportunizou, na intervenção proposta, além da percepção da intertextualidade, a abordagem dos diversos saberes contidos na obra literária, por intermédio do trabalho interdisciplinar que envolveu professores de artes, religião, história, geografia e matemática.

É notório, como foi explicitado no capítulo 2, que a percepção das relações intertextuais depende, sobremaneira, da intervenção de um leitor mais experiente. Para que os alunos pudessem compreender essa relação, realizamos pesquisas na internet, mediada pelo professor, sobre os mitos de Penélope e Narciso.

Desde o primeiro momento da elaboração dessa sequência, almejamos um trabalho que consolidasse ações direcionadas ao letramento literário do aluno. Para tanto, buscamos maneiras viáveis de tornar a leitura do texto literário algo significativo para a vida do discente. Encontramos, na proposta da sequência expandida de Cosson (2014 a), o embasamento para desenvolver esse trabalho, uma vez que esta nos possibilita uma adequação para contemplar as características e necessidades de cada turma.

3.4 CONTOS SELECIONADOS

Selecionar uma obra para desenvolver um trabalho de letramento literário é sempre uma atividade de reflexão que abarca vários fatores como o gosto dos alunos, do professor, a experiência de leitor de cada um, a necessidade de cumprir com conteúdos e disposições curriculares, sendo que se trata de uma atividade escolar. Assim, o primeiro critério para seleção dos contos “A moça tecelã” e a “Primeira só” partiu da observação do perfil da turma e da relevância do conteúdo para a vida dos discentes, o que torna a leitura mais cheia de significados e próxima de cada um.

A partir dessa observação, optamos pelo conto por ser um texto curto, de denso conteúdo, que possibilitou a abordagem rica e completa das questões da linguagem, forma, e da essência humana contidas nas ações e tramas do gênero. O cenário de contos de fadas que encobre um rico e expressivo conteúdo, capaz de suscitar reflexões e deixar marcas nos leitores de qualquer idade, foi o caminho escolhido para efetivar a tarefa do letramento literário. Na apresentação do livro “Uma ideia toda azul”, Colasanti (1979) afirma:

Este é um livro de contos de fadas, com cisnes, unicórnios, princesas. E antes que alguém se espante com a temática, num mundo de avançada tecnologia espacial, acho importante esclarecer que meu interesse e minha busca se voltam para aquela coisa intemporal chamada inconsciente. Não há para as emoções, idade ou história. Nem eu ao tentar escrevê-las, quis me dirigir a pessoas deste ou daquele tamanho. Preocupe-me apenas em erguer estas construções simbólicas, certa de que o material com que lidava era imemorial, e encontraria em outros ressonância (COLASANTI, 1979).

A abordagem do inconsciente e de emoções humanas destaca-se nos contos selecionados, a ousadia da autora, em adotar como pano de fundo um mundo de fadas, aguça a curiosidade dos adolescentes, que se sentem atraídos pelo texto e descubrem a natureza simbólica que envolve a leitura de “A moça tecelã” e “A primeira só”.

Os contos de Marina Colasanti são construídos com grande riqueza conotativa, o que possibilitou a exploração da linguagem plurissignificativa e dos diversos saberes por meio de um estudo intertextual. Viabilizou, também, que os alunos fizessem relação com a realidade que os circunda, reconhecendo a

verossimilhança das ações das personagens por meio contextual, mesmo em se tratando de contos que se constroem em um ambiente fantástico.

Além disso, os textos possibilitam discussões em torno de assuntos que permeiam a vida de muitos adolescentes: a busca pelo autoconhecimento e a fuga que muitos empreendem nesse caminho; tristezas e alegrias da vida; e as relações de amizade no mundo contemporâneo. Da mesma forma, desencadeiam reflexões sobre amor, morte, solidão e sofrimento.

Usando uma linguagem metafórica, a autora faz alusão aos dramas vividos por tantas mulheres que idealizam no casamento e na figura do companheiro o caminho para construir uma vida sem conflitos, em uma busca pelo outro, pela relação de cumplicidade no casamento, imposto socialmente como caminho para felicidade.

Apesar de todas as conquistas femininas nos últimos tempos, o abuso da “proteção” masculina ainda é assunto corriqueiro nos corredores da escola, tornando-se um tabu discutir os limites dessa “proteção” que oprime e impõe restrições aos estudos e aos sonhos de tantas jovens do interior, educadas para calarem-se diante da violência psicológica e física exercida sobre elas. Nesse sentido, as atividades de contextualização temática abrem espaço para pesquisa, discussão e reflexão em torno desses assuntos tabus que, tantas vezes, são cuidadosamente excluídos do ambiente da sala de aula. Para Colasanti (2008):

Se não for para provocar reflexão, não vale a pena escrever. Nunca desejei ser beletrista. Quando, tanto tempo atrás, comecei a fazer crônica no jornal e as pessoas vinham me dizer: “Marina, você está escrevendo muito bem”, eu ficava um pouco desapontada, pensava: “Escrever bem muita gente sabe, quero que me digam que estou pensando bem”. É no fio do pensamento conjugado com a emoção que se faz a melhor literatura. O meu propósito, portanto, inclui uma escrita de reflexão, capaz de surpreender, de cravar-se como uma cunha no pensamento do leitor, provocando-o, pelo menos por um tempo. O ideal é que a pessoa leia um miniconto, um poema, um texto, e feche o livro sentindo-se plena, alimentada. E que esse sentimento perdure. Eu quero ser bala de hortelã para o resto do dia na boca daquela pessoa (COLASANTI, 2008, p. 170).

A literatura induz à reflexão, ler um texto tão cheio de representações e questões existenciais nos leva ao aprimoramento do pensamento crítico e das nossas emoções. Há um ganho ético na leitura literária, um enriquecimento cultural, pessoal e, ao mesmo tempo, social, uma vez que a literatura é questionadora e inseparável do mundo que nos rodeia, por isso surpreendentemente viva e atual.

Pensando em proporcionar essa experiência de leitura ao aluno do 9º ano de uma escola estadual do Amazonas, que se chegou à escolha dos contos colasantianos, uma vez que sua leitura aprofundada propiciava cumprir objetivos predeterminados, ao mesmo tempo em que deixava no íntimo de cada um o “gosto de hortelã” destacado pela autora, que perdura e acrescenta a vontade de continuar o caminho do autoconhecimento por meio da literatura.

3.5 AS ETAPAS DA PROPOSTA INTERVENTIVA

Desde o início deste trabalho, preocupamo-nos em adotar uma abordagem da literatura que fugisse da didatização, presente em grande parte dos enfoques adotados na escola. Sobretudo, buscamos algo executável para o ambiente escolar e significativo para as turmas do Fundamental II que, de acordo com nossa experiência e leituras, é onde se concentra a maior lacuna quanto ao ensino da literatura.

Para que se efetivasse o trabalho com a sequência expandida, dispomos as atividades abordadas na metodologia, buscando organizá-las de forma clara com ideias e sugestões para a aplicação em sala de aula. Propusemos a sistematização do trabalho por meio das etapas da sequência de letramento literário, sugeridas por Cosson (2014a).

Vale ressaltar que a sequência de atividades proposta, como bem salienta o autor, não possui caráter prescritivo. Assim, fizemos adaptações que julgamos condizentes com essa proposta, a fim de torná-la um meio de consolidação do ensino de literatura, no Ensino Fundamental II.

A descrição das atividades, a seguir, é fruto de todo o percurso teórico transcorrido e nos serviu como balizadora das ações interventivas executadas. Buscamos, nessa proposta de letramento literário, a ponte entre as nossas reflexões, observações, experiências e as leituras efetivadas ao longo da pesquisa. É uma sugestão que poderá ser adaptada a diferentes contextos e turmas.

3.5.1 1º Bloco de atividades de leitura

O primeiro bloco de atividades foi organizado em três momentos que são: motivação para a leitura do conto “A moça tecelã”, introdução, leitura e discussão do texto.

3.5.1.1 1º momento: Motivação para “A moça tecelã”

O início da aula se dá com a professora explicando à turma que será executada uma série de atividades com textos literários e que estes serão motivadores da criação de um programa (quinze minutos aproximadamente) para a rádio escolar. Nesse momento, são expostos os objetivos do trabalho, observando-se a reserva de um tempo para responder todas as questões e dúvidas que surgirem nessa breve apresentação da sequência de atividades.

É importante, logo nessa fase, conquistar a adesão da turma para as etapas a serem desenvolvidas, dessa forma, pode-se criar, desde o início, o espírito de colaboração necessário para execução da sequência. Em seguida, entregam-se envelopes com alguns pedaços de lã de cores variadas. Junto com a lã, um bilhete (Quadro 2) contendo o significado dicionarizado da palavra “tecer” e o texto:

Quadro 2 - Esboço de bilhete motivador

<p>Tecer: v.t.d. 1. Entrelaçar regularmente os fios de. 2. Fazer (teia ou tecido) com fios.3. Engendrar, armar. 4. Compor entrelaçando. 5.Fig. Compor (obra que exige trabalho e cuidado). Int. 6. Exercer o ofício de tecelão. P. 7. Enredar-se. (Dicionário Aurélio)</p> <p>“Imagine se lhe fosse dado o poder mágico de tecer seu destino através dessa escrita e das linhas que recebeu, e você pudesse escolher desde seu tom preferido para o amanhecer, até o par com quem se casaria (incluindo a escolha da aparência, do caráter e das roupas), a casa na qual iria morar e a vida que levaria. Que cores você escolheria para construir cada momento de sua vida e de que forma construiria seu destino?”.</p>

Lançada a questão, a turma poderá discutir sobre o assunto e passará a “tecer” suas escolhas individualmente. Essa atividade servirá como motivação para a leitura de “A moça tecelã”, os textos apresentados serão lidos e os alunos poderão explicar o porquê das suas escolhas, discutindo e expondo suas expectativas na vida.

Essa etapa da sequência de atividades é muito importante, uma vez que desperta a curiosidade e a atenção das turmas para o texto que será proposto. É importante ouvir com atenção as inferências, cuidando para promover um clima de mistério sobre o título a ser lido.

A etapa seguinte será a introdução, ocasião em que se fará uma rápida apresentação da biografia da autora Marina Colasanti e suas principais obras, por meio de slides. Caso não haja livros suficientes para todos os alunos, deve-se providenciar cópias dos contos para a turma. No entanto, é importante que pelo menos um exemplar da obra "*Doze Reis e a moça no Labirinto do Vento*" seja apresentada e possa circular na sala, para que todos possam ler as informações contidas na capa e contracapa.

3.5.1.2 2º momento: A leitura do conto

Essa etapa será iniciada com a leitura silenciosa para a melhor assimilação do texto. Em seguida, será a ocasião de partilhar as primeiras impressões sobre o conto numa roda de conversa, quando serão verificadas as antecipações feitas durante a motivação e se abrirá espaço para os comentários da turma. É importante proporcionar um ambiente de colaboração para que todos sejam ouvidos, tendo em vista que é a partir dessa conversa que serão observados importantes aspectos da obra e se verificará a interpretação feita pelo aluno.

Logo após, o professor pedirá aos discentes que observem alguns aspectos da linguagem que constrói o texto, tais como:

a) A forma como se organiza o conto para que produza uma sensação de felicidade e harmonia que marca o início do texto, mostrando o equilíbrio na vida da personagem principal por meio do uso das cores claras, que retratam o ambiente em que vivia a moça: [...] como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite [...]; Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz [...] lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte [...]; Depois lãs mais vivas, quentes iam tecendo [...] (COLASANTI, 1982);

b) As metáforas que "encobrem" os fatos retratados na aparência de contos de fadas, de que forma vai sendo desconstruída a sensação de ler um conto de fadas tradicional e começa a haver uma identificação com os personagens;

c) Pedir para que reflitam e destaquem dentro do conto os trechos e as palavras que contribuem para a formação de um enredo mais denso: Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha [...]; Nem precisou abrir. O moço meteu na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando em sua vida [...] E feliz foi, durante algum tempo [...] (COLASANTI, 1982);

d) A formação das personagens e suas atitudes, os adjetivos usados na construção da personalidade de cada um, os verbos que mudam de acordo com a transformação vivida pelo do marido que se torna cada vez mais exigente e duro com a esposa. Levá-los a observar a riqueza plurissignificativa presente na teia em que foi arquitetado o texto.

É necessária a atenção do mediador nessa fase da leitura e entendimento, uma vez que a interpretação deve estar centrada no texto, em suas possibilidades de leitura e interação com o leitor. Possíveis interpretações que destoem completamente da essência dessa leitura devem ser cuidadosamente redirecionadas, evitando, assim, a formação de uma ideia falsa no aluno de que qualquer resposta é aceitável por se tratar de um texto com linguagem subjetiva.

Pedir que os discentes observem e relatem os pontos que mais lhes chamam a atenção nas representações do texto literário. Levá-los a observar a formação do personagem que será o companheiro da moça tecelã, a sua figura, a princípio, idealizada como um homem bom (roupas e porte de príncipe) “chapéu emplumado, rosto barbado, corpo apumado, sapato engraxado” (COLASANTI, 1982).

Logo depois, a transformação gradual desse personagem em um homem ambicioso e dominador, tal como no trecho reproduzido a seguir:

Mas se o homem tinha pensado em filhos logo os esqueceu [...]; Para que ter casa, se podemos ter palácio? [...]; E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre [...] E antes de trancar a porta advertiu: - Faltam as estrebarias [...] Sem descanso a mulher tecia os caprichos do marido [...] (COLASANTI, 1982).

Do mesmo modo, pedir que analisem e localizem no texto trechos que mostram como a personagem principal é construída de maneira diferente dos contos de fadas tradicionais, como uma mulher livre, feliz, tecendo suas próprias escolhas: “Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no

tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E, aos poucos, seu desejo foi aparecendo [...]” (COLASANTI, 1982).

Deve-se chamar a atenção da turma para o fato de que essa personagem é sujeita a desilusões, à opressão do marido, a um amor que não é bem sucedido e que, por isso, a história não termina com o tradicional: “felizes para sempre”. Nesse momento, o objetivo será promover o encontro do educando com o conteúdo humano da obra para que os alunos percebam o medo da solidão da personagem principal, os sentimentos de posse em relação à mulher amada (confundidos com ciúme) e a ambição desmedida do marido. Instigar a turma com questões como:

a) Por que a moça tecelã, mesmo feliz, quis tecer um marido? Procurar pistas no texto que mostrem os motivos da personagem.

b) O que representa o momento em que a moça destece o companheiro? Quais atitudes a levaram a essa decisão?

c) Quais comportamentos das personagens podem ser assimilados como representação do ser humano?

d) Quando a moça percebe que pode ser feliz sozinha?

As personagens são representações do real, desse modo, é importante levar a turma a fazer associações de forma que identifiquem comportamentos humanos e haja com o conto uma interação, reconhecendo-se a verossimilhança nas ações e fazendo relação com a realidade das pessoas que nos circundam.

No trecho, “Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido” (COLASANTI, 1982), consolida-se a desconstrução da expectativa de “final feliz”, comum nas histórias infantis. Pedir que a turma reflita sobre esse trecho e relate suas conclusões, levando-a a discutir sobre o que ilustra esse final.

Durante a análise surgirão vários posicionamentos dos leitores, uma vez que a autora usa uma linguagem conotativa, proporcionando o entendimento da plurissignificação presente no jogo de palavras. Esse jogo fica evidente nos momentos nos quais as cores retratam as fases da vida da personagem principal do conto, nas repetições e nas metáforas que simbolizam a aproximação e o distanciamento do casal, bem como no fato de a palavra “tecer” ser repetida diversas vezes. Nessa passagem, o professor poderá levantar questões como: Há uma relação dessa palavra com a responsabilidade que se tem de escrever o

próprio destino? Somos responsáveis por muitos conflitos que se desencadeiam em nossas vidas?

O conto “A moça tecelã” termina com a instauração da paz inicial, quando a personagem retoma a plena autonomia sobre suas ações e desejos. Assim, o professor pode encaminhar a discussão para os significados presentes nessa construção do conto, o fato do final feliz da história coincidir com a retomada da independência da personagem, que não se sentia mais sozinha, mesmo voltando à situação inicial.

Ouvir todas as colocações e criar um ambiente favorável à discussão e à reflexão em torno do texto literário poderá suscitar um círculo benéfico no qual as leituras são partilhadas e compreendidas, a partir de sua essência humana e da forma privilegiada de trabalho com a língua. Assim, pretende-se promover o letramento que levará ao amadurecimento do leitor, tornando-o apto para exercer a leitura significativa do texto literário também fora da escola.

Terminada a roda de conversa e análise do texto, o momento seguinte será de externalização por meio de uma produção textual. Retomando a pergunta motivadora, o educador deverá solicitar que pensem sobre tudo que leram e façam um bilhete aconselhando (ou desaconselhando) a leitura do conto para outras turmas e destacando o que mais gostaram (ou desgostaram) no texto.

Nessa atividade deverá ser destacado que os discentes tenham o cuidado de não contar a história, apenas de criar “um suspense” em torno da trama que será propagandeada. As impressões serão guardadas para a etapa da rádio escolar e serão lidas em um quadro parecido com “carta do leitor”.

3.5.2 2º Bloco de atividades de leitura

O segundo bloco de atividade de leitura, também está distribuído em três momentos, tal como no primeiro bloco. O primeiro momento refere-se à motivação do conto “A primeira só”, seguido da introdução, da leitura e da análise do texto.

3.5.2.1 1º momento: Motivação do conto “A primeira só”

Para a motivação do conto “A primeira só”, o professor deve preparar com antecedência cartazes com duas frases incompletas: “Era uma vez uma princesa

[...]” e “Amizade é [...]”. Os alunos, então, receberão cartões e serão orientados a caracterizar, com poucas palavras, uma princesa, levando em consideração as características que julgam essenciais para alguém que carregue esse título.

Logo após, deverão definir a amizade com três palavras, cada um fixará as palavras no cartaz correspondente e terá oportunidade de explicar a sua escolha. A partir das apresentações, suscitar-se-á um rico e diversificado debate sobre o valor da amizade e sobre como caracterizamos as pessoas, criando algumas vezes estereótipos de beleza e comportamentos.

Como a adolescência é uma fase na qual as amizades têm grande importância, o objetivo dessa atividade é desencadear o debate e a reflexão sobre as relações com amigos reais e virtuais e de que forma as amizades contribuem para nossa formação social e bem estar emocional. Questionar o grande número de “amigos” que se tem nas redes sociais e se a quantidade faz com que os alunos se sintam menos solitários e mais completos como pessoas.

Depois de expostas as opiniões de cada discente, antecipar que eles farão a leitura de outro conto de Marina Colasanti, com o título “A primeira só”, e que a amizade será abordada no texto. Em seguida, a professora vai entregar o livro “Uma ideia toda azul” para a turma e deixar que explore as informações da capa e contracapa.

3.5.2 2º momento: Leitura e análise do texto

Para iniciar essa atividade, o professor deve oportunizar uma leitura silenciosa para que os discentes apreendam os aspectos globais da obra e tenham a oportunidade de estabelecer o primeiro contato pessoal com o conteúdo do conto. Em seguida, os alunos serão avisados da leitura oral que servirá de “ensaio” para o reconto da história, como se o fizessem na rádio da cidade.

A própria turma poderá escolher aqueles que têm “voz de locutor”. Na oportunidade, os alunos farão a “narração” do conto procurando a entonação adequada, imitando um programa de rádio, outros poderão se ocupar da “sonoplastia”. Essa fase será planejada de forma a contemplar vários formatos tidos como possíveis de serem efetuados no programa: vozes femininas e masculinas, formato de jogral etc. O objetivo é que os próprios discentes cheguem ao consenso sobre a melhor forma de apresentar o conto no programa.

Encerrada a primeira etapa, será feita a análise do título do texto: Qual a relação do título com a história, por que 'Apenas uma só'? Cabe ao professor verificar se a turma assimila a questão da solidão, já retratada no título do conto, assim como ouvir com atenção as conclusões dos discentes e direcionar a discussão para os aspectos existenciais presentes no texto.

Novamente, o conto remete à ambientação de contos de fadas: um rei, pai de uma linda princesa em um reino encantado. Orientar os alunos para que percebam as entrelinhas na frase inicial: "Era linda". Solicitar que opinem sobre a escolha e reflitam sobre a carga significativa presente no enunciado. Em seguida, a professora pode solicitar que leiam o conjunto de frases do início e observem de que forma a princesa é caracterizada: "Era linda, era filha, era única" (COLASANTI, 1979).

O momento é o de procurar ouvir as conclusões da turma ao analisar a frase, espera-se que observe, na construção do enunciado, a caracterização de um estereótipo de mulher que tem padrões de beleza e comportamento impostos pela sociedade: é sozinha e, também, frágil e precisa da "proteção" de uma figura masculina.

Pode-se instigar os alunos com perguntas sobre as caracterizações que eles mesmos fizeram no momento da motivação e, ainda, aproveitar a oportunidade para fazer ligação com o real, através dos padrões de beleza e comportamento impostos pela mídia, levando-os a pensar de que forma essas imposições afetam nosso comportamento.

Logo depois, solicitar que a turma localize trechos em que são retratadas a solidão e tristeza da princesa, motivar para que eles notem e descrevam como a relação de amizade é vista pela menina, a busca pelo autoconhecimento empreendida pela personagem que não se reconhece no espelho e procura na amizade o apoio para se construir como ser humano. Pedir que analisem o trecho:

Quando a princesa acordou, já não estava sozinha. Uma menina linda e única olhava surpresa para ela, os cabelos ainda desfeitos do sono. Rápido saltaram as duas da cama. Rápido chegaram perto e ficaram se encontrando. Uma sorriu e deu bom-dia. A outra deu bom dia sorrindo (COLASANTI, 1979, p. 48).

Nesse fragmento, a princesa acorda e se olha no espelho, imaginando se tratar de outra menina. Pedir que os discentes opinem sobre o fato:

a) Por que a princesa, mesmo crescida, não reconhece a própria imagem?

b) Vocês consideram possível alguém crescer sem nenhuma amizade, isolado em um castelo? Como seria essa experiência para você?

Instigar os alunos com questões sobre o autoconhecimento, mostrar que há, no conto, o tratamento de um saber psicológico, que trata das nossas relações e do nosso amadurecimento como seres humanos. Na roda de conversa, fazer a relação da história com o momento das amizades virtuais, que se multiplicam e perdem o valor na mesma velocidade. Pedir que procurem pistas sobre o relacionamento dos personagens, observando se a turma percebe o distanciamento entre pai e filha no conto.

Ao analisar as ações das personagens, os estudantes devem ser capazes de fazer relação com as ações humanas que estão sendo retratadas, a reclusão imposta por um pai que se sente no dever da proteção da filha, a solidão que assola a menina e sua busca por um suporte para sua formação pessoal e social, a efemeridade das amizades no contexto atual que, quanto mais se multiplicam, mais perdem o valor.

O conto permite uma reflexão sobre a morte, a maldade, felicidade/infelicidade e como essas ações e sentimentos fazem parte da vida de cada um. Levar a turma a pensar e discutir sobre esses elementos dentro do texto literário e de que forma nós somos chamados a resolver conflitos parecidos com os retratados no conto. É necessário ficar atento e ouvir todos os posicionamentos, o mediador deverá envolver a turma na discussão, cuidando para que haja participação efetiva e para que a conversa sobre o texto não seja monopolizada por um grupo ou somente por alguns alunos.

No texto, solicitar que localizem a forma como vai sendo desconstruída a expectativa de final feliz: “A tristeza pesou nos olhos da única filha do rei [...] Um dia escolheu uma, e logo se cansou. [...] Cansou das duas, pisou com o sapato e fez quatro [...] Saiu do palácio e foi correr no jardim para cansar a tristeza [...]” (COLASANTI, 1979).

Pedir que observem o ritmo do texto, que se altera à medida que cresce o vazio existencial da personagem feminina, as frases curtas e as repetições que colaboram para que se imprima esse ritmo mais acelerado, até que haja uma “parada” no último parágrafo, quando o ritmo desacelera, marcando a morte

simbólica da princesa infeliz e solitária, por meio do mergulho dentro de si mesma e, talvez, recomeçando em outra fase, mais adulta e confiante.

Para que a turma reflita sobre esse fim simbólico do conto, é importante que observem na construção do texto, a forma como a princesa vai crescendo “Não queria saber de boneca, não queria saber de brinquedos [...]” (COLASANTI, 1979), como esse crescimento é marcado pela solidão e a busca cada vez mais acirrada por autoconhecimento e apoio de outras pessoas.

Solicitar que leiam o trecho em que a personagem mergulha nas águas do lago atraída pela própria imagem: Então a linda filha do rei atirou-se na água de braços abertos, estilhaçando o espelho em tantos cacos, tantas amigas que foram afundando com ela, sumindo nas pequenas ondas com que o lago arrumava sua superfície (COLASANTI, 1979).

Nesse momento, fazer uma discussão sobre alguns pontos relativos ao final da história, pretende-se que a turma perceba que há hipóteses e entendimentos possíveis na morte da personagem, um deles representa o amadurecimento da princesa, seu mergulho de braços abertos simbolizando o renascer em outra fase de sua vida. Lembrá-los de todos os amigos que passaram por suas vidas, da forma como cada um contribuiu para que eles amadurecessem, alguns ficam esquecidos nesse “mergulho” que damos ao longo do nosso crescimento e só reaparecem de vez em quando, incitados por nossas memórias.

Outra possibilidade de resposta possível liga a morte da personagem à fuga da realidade, uma vez que a menina convive com vários dilemas típicos da adolescência, como a busca pela autoafirmação, conhecimento, compreensão e aceitação. Será o momento de discutir com a turma acerca da fuga que muitos jovens empreendem para o mundo das drogas no momento em que se sentem incapazes de resolver seus conflitos, assim, tentam escapar da realidade e dos desafios que os cercam.

Deixar claro para os alunos que as diferentes interpretações podem ser ocasionadas pela linguagem plurissignificativa presente no texto literário, no entanto, essas possibilidades devem ser coerentes com o texto lido. É importante que o mediador fique atento às respostas e conduza a discussão de forma a provocar a reflexão sobre o jogo de palavras presente no conto. Por mais que os alunos cheguem à conclusão de que a personagem simplesmente morre no final, é crucial

que sejam levados a pensar em uma nova possibilidade, tendo em vista a riqueza de sentidos trazidos pelo exercício do significado.

No final da leitura, o professor proporá uma atividade de autoconhecimento no “espelho mágico”. Será um momento lúdico em que cada um da turma será convidado a se apresentar diante do espelho que terá a inscrição: “Conhece-te a ti mesmo”. Assim, o professor sorteará questões previamente elaboradas (ver apêndice) sobre a solidão, as relações de amizade, a felicidade, a infelicidade, os medos, as frustrações, os desafios e os conflitos de cada um. De acordo com as respostas dadas pelos discentes, poderão surgir outros questionamentos relacionados à brincadeira.

Esse será o momento da turma externalizar parte da interpretação e reflexões feitas ao longo das leituras propostas e, também, de estreitar os laços com o texto lido e seu conteúdo humano. Para que haja um clima de descontração, o próprio professor pode iniciar a atividade diante do espelho, falando de seus medos na adolescência e na idade adulta, de como conseguiu superá-los e também sobre os desafios que se impõem durante o processo de amadurecimento que é natural ao longo da vida. Terminada essa etapa, será o momento de propor outras leituras presentes no texto.

3.5.3 3º Bloco de atividades de leitura: Contextualização presentificadora e temática

Durante todas as etapas de leituras e interpretações são propostas relações com o real, com objetivo de que os alunos estabeleçam a melhor correspondência com a obra, atualizando-a, mostrando a eles que não se perde o interesse pela literatura, pois ela continua atual, mesmo com o passar do tempo, por se tratar de texto que retrata os sentimentos e ações humanas.

Nesse bloco, pode-se aproveitar a temática feminina abordada nos contos para suscitar a reflexão em torno do papel da mulher e de como elas são representadas ao longo dos tempos. Para isso, propõe-se partir da análise das personagens, refletir sobre suas angústias, dilemas e conflitos diante de ações masculinas machistas e paternalistas.

Sondar os conhecimentos prévios da turma sobre as conquistas femininas em relação à proteção contra a violência doméstica, abuso físico e psicológico e a

exploração. A partir da sondagem, dividir os grupos para que pesquisem sobre a criação do Dia Internacional da Mulher, sobre o casamento ao longo dos tempos, sobre a violência física e psicológica cometida contra o sexo feminino, sobre os modelos de beleza impostos pela mídia e a objetificação do corpo da mulher e também sobre a criação e efetividade da Lei Maria da Penha.

Os trabalhos serão apresentados em sala de aula oralmente e expostos em painéis por meio de colagens que ilustrem o conceito que a equipe formou sobre a pesquisa e o papel da mulher na sociedade. Para que a turma compreenda a atividade de exposição e formação dos painéis, o professor exibirá slides sobre o processo de criação da colagem, deixando-os livres para escolherem entre uma colagem em papel, digital, utilizando tecido ou de forma mista.

A próxima etapa, após a apresentação dos trabalhos, será pedir que os discentes façam nova leitura das histórias “A moça tecelã” e “A primeira só”, fazendo relação entre a pesquisa e os contos lidos. Pretende-se que, por meio da analogia, entre as atitudes das personagens e a realidade, que a turma possa refletir sobre a forma diferente com que cada personagem reagiu diante da “proteção” masculina.

A exploração do contexto é uma oportunidade para mesclar e relacionar a leitura do texto escolhido com a leitura dos vários aspectos que o circundam. É uma abordagem que não pode ser vista como o único objetivo do ensino da literatura, mas como oportunidade de ampliar o entendimento e a “conversa” entre leitor e obra.

3.3.4 4º Bloco de atividades de leitura: A expansão – percepção do intertexto

No momento da expansão, trabalhar-se-á a intertextualidade presente nos textos “A moça tecelã” e “A primeira só”. Essa atividade estenderá o trabalho com letramento literário para a relação intencional entre os textos, oportunizando aos alunos estabelecerem um diálogo entre os contos lidos e outras obras que lhe serviram de base ou inspiração. É uma ocasião preciosa para estender a discussão com e entre os alunos sobre as ações e comportamentos das personagens em tempos, culturas e roupagens diferentes.

Para iniciar a atividade, os estudantes serão levados à sala de informática para fazerem pesquisa na internet sobre o mito de Penélope e de Narciso. Para tornar a pesquisa mais eficiente e segura serão sugeridos os links:

<http://www.olimpvs.net/index.php/mitologia> e brasilecola.uol.com.br/mitologia/.htm. Após a pesquisa e leitura, serão feitas exposições orais com “descobertas” acerca das semelhanças encontradas entre os contos lidos e os textos pesquisados.

Pretende-se que os próprios discentes descubram o diálogo entre os textos por meio da leitura que será efetivada. Portanto, é importante ouvir com atenção as descobertas dos alunos e deixar que percebam as relações de intertextualidade, fazendo comparações entre as ações da Moça e de Penélope.

A proposta é instigá-los para que notem a diferença de comportamentos entre as personagens: a submissão de Penélope ao marido, a fidelidade feminina, que espera por vinte anos em nome do amor verdadeiro, em contraponto à independência e quebra de estereótipos da moça tecelã, que produz o próprio sustento e escolhe ser feliz sozinha depois da decepção com o amor.

Frisar que a heroína grega Penélope encarna o ideal de esposa imposto por muito tempo pela cultura de uma sociedade: obediente, fiel, apaixonada e que, na impossibilidade de impor sua vontade, é obrigada a criar artimanhas para, só assim, conseguir tecer o próprio destino.

No mito de Narciso, abordar-se-ão questões relativas aos padrões de beleza feminina impostos através dos tempos, como o mito “conversa” com o conto “A primeira só” a partir da frase inicial do conto (“Era linda...”). Na sequência, pedir que a turma analise e faça comparações, elegendo pontos que se entrelaçam nas tramas.

Espera-se que os alunos percebam a coincidência entre as mortes das personagens, o fato de que ambos não reconhecem a própria imagem refletida, e são jovens e solitários. Pedir que observem, também, as diferenças destacadas entre a personalidade de Narciso e da princesa, a questão da vaidade tão destacada no mito grego que deu origem ao termo “Narcisismo”.

É possível que, nessa fase, surjam hipóteses de intertexto com outras obras por parte dos alunos, nesse caso, é importante levá-los a estabelecer comparações entre as obras suscitadas e os contos lidos, sempre comprovando com trechos dos textos e promovendo o entendimento da intertextualidade e sua teia de relações.

É natural que a curiosidade dos discentes fique aguçada com todas as informações trazidas pelas novas leituras. Para que o foco da aula continue sendo a leitura literária e aproveitando o interesse da turma, será efetivada uma etapa interdisciplinar com os professores de história, geografia, religião, artes e

matemática. Para tanto, serão propostas aulas sobre a história do povo grego, importância dos mitos numa sociedade politeísta, a localização geográfica da Grécia, atual situação econômica e as questões políticas do país (como rota de refugiados sírios), as hipóteses sobre o autor da obra *Ilíada* e *Odisséia*, a arquitetura e escultura dos gregos antigos, e a linha do “tempo histórico”.

Em reunião prévia com os professores de cada disciplina, o docente deve planejar a atividade de forma articulada, também no que diz respeito ao tempo necessário para que se efetive o conteúdo proposto. Pretende-se que a ação interdisciplinar tenha duração de uma semana, estendendo-se, no caso das disciplinas de artes e religião as quais possuem a carga horária restrita a duas aulas semanais. Dessa forma, a turma poderá perceber a imensa teia que relaciona os saberes que está presente na leitura do texto literário.

A produção textual, nessa etapa das atividades, compreenderá a pesquisa de uma lenda amazônica e a produção de um episódio novo na vida de uma das personagens dos contos, fazendo intertextualidade com a lenda. Essa atividade será desenvolvida em duplas e alguns episódios poderão ser lidos no programa da rádio escolar.

3.3.5 5º Bloco de atividades de leitura: Organização para o Programa na Rádio Escolar

Nesse bloco de atividades, haverá a externalização das impressões e interpretações da turma ao longo da sequência. Pretende-se que a comunidade escolar viva, junto com a turma, uma experiência com o texto literário a partir da divulgação dos contos lidos, das produções e das músicas escolhidas pelos alunos.

Para a organização do programa - que durará cerca de quinze minutos e será veiculado na hora do intervalo, como também durante as reuniões de pais na escola - será organizada uma planilha juntamente com os alunos, para a distribuição das funções: produtor, roteirista, editor, locutores, operador de áudio, responsáveis pela leitura oral do conto, sonoplastia, responsáveis pela pesquisa das músicas que serão veiculadas e equipe de apoio para as tarefas.

A proposta é a de que todos se sintam autores e sejam envolvidos nas atividades de gravação do programa para a rádio escolar que, além da leitura dos contos, trará quadros de leitura das impressões sobre os textos lidos durante a

sequência de atividades, lembrando a tradicional “carta do leitor”. O programa da rádio escolar trará também a veiculação de músicas adequadas à temática, assim como a leitura de um episódio intertextual produzido no momento da expansão. Para que o intento seja efetivado, haverá a parceria com o programa “Mais Educação”, já implantado na escola, e com radialistas locais que fazem um trabalho voluntário com os participantes do programa.

Os profissionais da área da comunicação farão palestras para a turma, e também acompanharão o desenvolvimento do programa-piloto, a fim de esclarecer sobre a técnica e os recursos possíveis para gravação e edição de um programa de rádio, bem como esclarecerão as dúvidas acerca do papel de cada um na elaboração do roteiro, os “truques” que fazem a interação com o ouvinte, as peculiaridades da linguagem radiofônica, a necessidade de uma licença junto ao ECAD⁴ para veicular músicas na rádio escolar.

O próximo passo é dividir a equipe para analisar: o conto escolhido; os textos escritos pelos alunos que farão parte da programação; as letras das músicas selecionadas (verificar as mais adequadas à temática do programa); a elaboração da vinheta de abertura e encerramento; os ensaios necessários para que os locutores dominem a leitura e entonação do conto.

Para que o planejamento do programa não extrapole o tempo previsto de 15 minutos, o professor proporá a organização dos quadros que irão ao ar, em uma lauda, sugerida por Baltar (2012), com previsão das atrações em minutos, distribuição de funções e toda a organização do programa que guiará a gravação.

Nessa fase, a mediação do professor será muito importante para levar os alunos à reflexão sobre as escolhas adequadas à programação pretendida, os textos que forem escolhidos para irem ao ar deverão representar, pelo menos em parte, as ideias e conclusões às quais a turma chegou durante o letramento literário, essa será mais uma oportunidade de empreender uma reflexão acerca do conteúdo das obras e seus significados.

As músicas que serão veiculadas deverão obedecer aos mesmos critérios, uma vez que ilustrarão de forma significativa alguns dos aspectos apreendidos durante a leitura. Tendo em vista a ênfase dada a algumas canções de apelo

⁴ O Ecad (Escritório Central de Arrecadação e Distribuição) é uma instituição privada, sem fins lucrativos, instituída pela lei 5.988/73 e mantida pelas leis federais 9.610/98 e 12.853/13. Seu principal objetivo é centralizar a arrecadação e distribuição dos direitos autorais de execução pública musical. Fonte: <http://www.ecad.org.br/pt/o-ecad/quem-somos/> Acesso em 25 jan. 2018.

meramente comercial, é natural que algumas letras pesquisadas pela turma não sejam condizentes com a proposta do programa. Essa é a ocasião para a análise conjunta entre professor e aluno sobre o conteúdo de algumas músicas, comumente veiculadas em rádios no município, e sua adequação à proposta do programa.

Passando da fase de elaboração, serão iniciados os ensaios para gravação do conto que serão editados com apoio do programa Audacity⁵, que, segundo Baltar (2012, p. 76) “é um *software* livre e gratuito de gravação, edição e reprodução de áudio”.

É importante que o programa tenha uma roupagem jovem, de forma a interessar o público ao qual se destina, por isso no momento do planejamento será importante e relevante ouvir todas as sugestões dos estudantes, para que se adquira a “personalidade” da turma que trabalhará em todas as etapas de planejamento e execução do programa, levando ao máximo o aproveitamento do potencial de letramento dessa mídia que se encontra à disposição da escola. Para Baltar (2012, p. 58):

É preciso frisar que entendemos a rádio escolar como potente ferramenta de interação sociodiscursiva na escola, como espaço genuíno de mídia da escola, como dispositivo de ensinagem de gêneros textuais orais e escritos e como potencializadora de múltiplos letramentos e de desenvolvimento de múltiplas competências, notadamente a competência discursiva oral e escrita.

A chance de desenvolvimento da oralidade e de envolvimento maior com o texto literário será amplamente explorada durante a atividade, uma vez que, para efetivar uma boa leitura oral do texto, deverá haver o entendimento total da obra e apropriação do seu conteúdo. Dessa maneira, o aluno poderá refletir a segurança e desenvoltura necessária durante a leitura e poderá envolver o ouvinte e também o potencial leitor das obras abordadas.

Essa é uma proposta de programa-piloto que poderá ser facilmente ampliado, para que, no futuro, venha a apresentar entrevistas pesquisadas pela turma na internet ou realizadas com poetas locais, além de leitura de poesias e comentários dos ouvintes sobre livros, contos, cinema e outros assuntos ligados ao mundo da literatura que poderão dar continuidade à proposta.

⁵ Disponível em: <http://audacity.sourceforge.net>. Acesso em 25 de jan. 2018.

É necessário que a rádio escolar seja vista por alunos e professores como o espaço privilegiado de divulgação de textos e de consolidação de um possível círculo de leitura que possa surgir a partir do trabalho realizado na escola com leitura de literatura. Trata-se de uma oportunidade especial para o discente pesquisar, ler de forma crítica, analisar, expressar suas impressões e descobertas por meio de um programa que terá a cara e a voz da juventude que vivencia uma nova experiência por meio do letramento literário.

Todo o passo a passo da sequência expandida proposta será reproduzida em um CD e na escola, de forma que outros professores interessados possam fazer o percurso da sequência de atividades, e a própria comunidade escolar possa acompanhar a efetivação da formação leitora constante na proposta.

4 APLICAÇÃO E RESULTADO DA INTERVENÇÃO

Proporcionar a experiência de letramento literário para uma turma de adolescentes na faixa etária dos 14 aos 16 anos foi um desafio e uma conquista. Desafio por propor algo diferente do que é feito no cotidiano escolar, já acomodado em outras práticas de leitura bem menos significativas e inspiradoras, no entanto, arraigadas no fazer do aluno que se acostumou a decodificar textos para preencher questionários.

Desafio, também, para o professor que se habituou à aula expositiva, na qual apenas a sua voz é ouvida em uma espécie de “monólogo pedagógico”, sem ponderações após a leitura, sem a necessidade de mediação. Ultrapassar esses percalços impostos por uma longa prática foi um exercício de reflexão sobre o fazer pedagógico e sobre o papel do professor na condução do letramento literário. Nessa concepção, houve a necessidade do estabelecimento de objetivos claros e exequíveis e, também, de planejamento e replanejamento constantes.

As conquistas obtidas ao longo do processo comprovaram estudos e reflexões feitos por Cosson (2014a, 2014b), Todorov (2009), Barthes (2013), Colomer (2007), Candido (2004), Compagnon (2009), que nos mostram que o ensino da literatura deve ser pautado na experiência da leitura do texto e no seu conteúdo. E, também, que tal prática não deve continuar sendo negada a tantos estudantes que veem as expectativas desse ensino resumidas às abordagens gramaticais, histórica, morais, ou a tantas outras práticas falseadas de escolarização da literatura.

A partir do conhecimento obtido por meio da aplicação da proposta de intervenção citada, procedemos à análise dos resultados dessa trajetória. Pretendemos, com isso, averiguar os reflexos da ação no letramento literário na formação dos discentes do 9º ano de uma escola do estado do Amazonas, suas dificuldades, conquistas, apropriação de conhecimentos e percepções, oportunizadas pelo contato com a leitura dos contos selecionados.

Para tanto, apresentamos a prática interventiva por meio de recortes da percepção dos alunos nas etapas da sequência básica e expandida proposta por Cosson (2014a). As reflexões obtidas por meio da escrita, dos relatos ouvidos nas aulas e também das ponderações do mediador foram a base dessa análise que tomou as relações feitas pelos discentes e suas interpretações como meio para

medir a efetividade da proposta do letramento literário como paradigma viável de ser adotado a fim de que se concretize o ensino da literatura nas turmas do fundamental II.

As produções dispostas nessa etapa de análise das atividades resguardam a identidade dos alunos, por esse motivo usamos somente as iniciais dos nomes nos recortes selecionados. Tais produções não tinham como objetivo a correção de desvios ortográficos ou de quaisquer outros aspectos gramaticais, por isso, foram dispostos de maneira fiel à forma da primeira escrita dos discentes. O objetivo principal das atividades escritas foi, discutir a leitura proposta, refletir e fazer inferências sobre ela.

4.1 A PRIMEIRA ETAPA DA APLICAÇÃO

O início da aplicação da sequência de atividades não foi tarefa fácil. Em ano de prova do IDEB, muito dos esforços da escola estavam direcionados para simulados e trabalhos focados unicamente nos descritores que norteiam essa avaliação. Foi necessária uma reunião com o gestor e a coordenação pedagógica da escola para mostrar os possíveis ganhos advindos de uma prática de ensino da literatura. Nessa oportunidade, mostramos que boa parte dos descritores estava contemplado nesse trabalho e, diante dos esclarecimentos necessários, o trabalho foi avalizado pela equipe pedagógica.

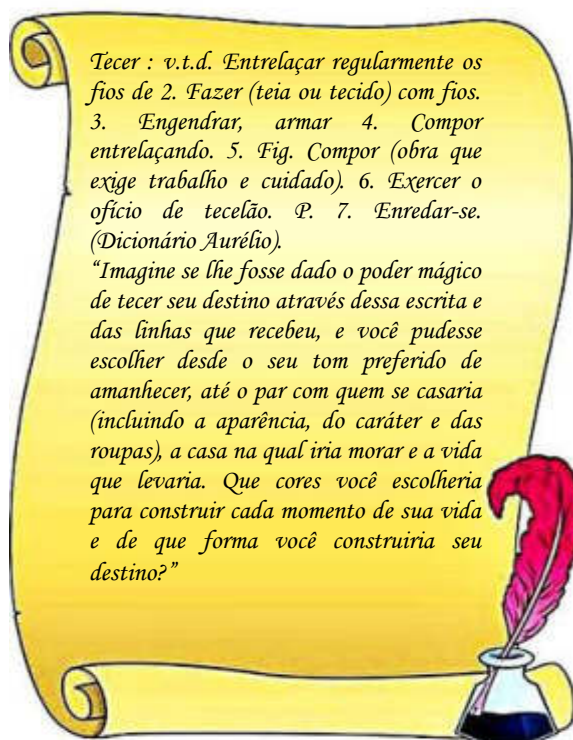
Durante encontro para planejamento pedagógico (que acontece mensalmente com todos discentes), apresentamos a sequência e também a proposta de atividades interdisciplinares. Juntamente com os professores de arte, religião, matemática, história e geografia, traçamos os rumos das aulas que aconteceram na fase de expansão da leitura.

Antes de iniciarmos a etapa de motivação, foram expostos os objetivos principais da sequência para os alunos, bem como a criação de um programa de rádio para divulgar as impressões e leituras feitas durante o desenvolvimento das atividades. Esse momento aconteceu com muito interesse por parte da turma – principalmente no que tange à criação do programa – foram muitas as perguntas acerca de como seria a programação, se haveria músicas, se outras pessoas poderiam ouvir, e de que forma seriam escolhidos os locutores.

Para executar essa etapa, devido ao tempo gasto na apresentação da sequência e respostas acerca das dúvidas que surgiram, utilizamos duas aulas em tempos seguidos a fim de oportunizar a continuidade da proposta, não havendo, assim, uma “quebra” da expectativa gerada entre a disposição dos objetivos e o início da motivação para a leitura.

Em seguida, iniciamos a motivação do conto “A moça tecelã”. Todos os alunos receberam os bilhetes (Figura 1) e as lãs de cores variadas em um ambiente de muita expectativa leram a pergunta motivadora.

Figura 1 – Bilhete motivador



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Tão logo a mensagem foi lida, a turma discutiu acerca da escolha do destino que desejava tecer e as cores que usaria para tanto, a sala virou um ambiente cheio de vozes empolgadas para “arquitetar” o próprio futuro. Segundo Cosson (2014a, p. 53), “crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras”.

Nessa fase, o esclarecimento do sentido da palavra tecer foi importante para que houvesse o melhor entendimento da atividade, uma vez que o termo não fazia parte do cotidiano dos adolescentes. Assim, os discentes expuseram suas

perspectivas, criando um vínculo com o texto a ser lido, sem a quebra que acarretaria a busca de significado para o vocábulo.

A motivação aconteceu com muito entusiasmo, a turma se envolveu na tarefa de “tecer” o próprio destino, discutiu e expôs sua opinião sobre um tema importante da leitura do conto “A moça tecelã”, ratificando a afirmação de Cosson (2014a, p. 55) quando orienta que, “as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que vai se ler a seguir”.

Figura 2 – Produção do (a) aluno (a) I.N.S.

O meu futuro eu quero que comece com a cor azul claro por que representa os sonhos e meu sonho é fazer faculdade de arquitetura. depois a cor vermelha para representar o amor quando eu me casar. Na minha formatura a cor que vai representar é verde claro pois significa esperança de uma vida melhor. O amarelo vai representar o meu emprego, o bronze o meu casamento. O sonho de conhecer outros lugares vai ser representado com a cor rosa, e a vermelha e a minha casa.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 3 – Produção V.B.S

Eu espero um dia me formar em Engenharia Civil, e nessa conquista eu quero que a cor azul represente isso, pois azul pra mim significa conquista, força e etc.
 O vermelho pra mim é no dia que eu comprar minha primeira casa, que representa desenvolvimento, mudança de vida.
 O bronze é a representação no dia do meu casamento, eu quero que meu vestido seja de cor branca.
 E a cor rosa são todos aqueles bons conquistados que eu desejo, para o meu futuro, significa a minha conquista, mudança de vida, alegria, paz e muito outros coisas.

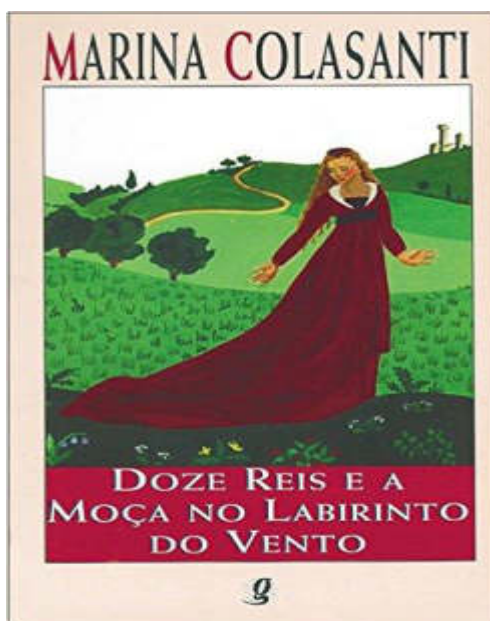
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Notamos que, mesmo sem a especificação da escolha de uma profissão no bilhete motivador, a maior parte do alunado colocou esse critério como etapa importante na construção de um futuro feliz e almejado. Logo em seguida, veio o casamento como meio de consolidação da felicidade, ilustrando o que o jovem leitor da mensagem pensa sobre a construção da família e sua importância para uma vida plena, que, de acordo com os escritos, parte da realização profissional para a pessoal. Cada educando, a partir da atividade proposta, emoldurou sua expectativa em torno de um futuro que serviu como elo para a leitura do conto “A moção tecelã”.

Em seguida, iniciamos a etapa da introdução. Apresentamos para a turma, por meio de slides, uma pequena biografia da autora Marina Colasanti, que escreveu os dois contos os quais seriam lidos durante a sequência de atividades. Esclarecemos, também, que os textos pertenciam a obras diferentes da escritora.

O livro foi exposto nas imagens, bem como as informações da capa e contracapa, o que tornou mais dinâmica essa parte da sequência, já que não havia na biblioteca escolar exemplares de “Doze reis e a moça no labirinto do vento”. Após os slides, um exemplar pertencente à professora circulou pela sala para que a turma pudesse explorar suas informações.

Figura 4 – Capa da obra “Doze reis e a moça no labirinto do vento”



Fonte: Blog da autora⁶

⁶ Disponível em <http://www.marinacolasanti.com/1982/01/doze-reis-e-moca-no-labirinto-do-vento.html>. Acesso em 28 jul. 2017

4.2 APLICAÇÃO: A LEITURA DO CONTO “A MOÇA TECELÃ”

No início da aula, entregamos cópias do conto “A moça tecelã” e pedimos que os discentes fizessem uma leitura silenciosa do texto, com objetivo de estabelecer o primeiro contato com a obra. Em seguida, pedimos que falassem sobre a história lida, expondo as primeiras percepções sobre a leitura. Muitos perceberam a ligação entre a atividade proposta na motivação e o trabalho desenvolvido pela personagem principal da narrativa, porém, o tear usado na atividade não era conhecido pela turma, que atribuiu a tarefa de tecer a uma atividade manual com linha e agulha.

Para que a ligação não se perdesse, explicamos que o tear servia para fabricar tecidos variados, e combinamos para a próxima aula uma pesquisa sobre a história desse aparelho, sua utilização e imagem. A atividade continuou com as inferências da turma sobre a leitura.

Conduzir a discussão acerca dos pontos relevantes do conto foi uma tarefa que exigiu muito esforço, uma vez que o hábito do aluno em ler e preencher questionários com perguntas diretas, que não exigem grande empenho interpretativo, é uma constante que, parece, está arraigada no cotidiano escolar, portanto, ainda levará um tempo para que se estabeleça de maneira plena outra forma de abordagem.

Muitos se calaram e esperaram a entrega do “exercício” para procurar a resposta (que de preferência deveria estar bem clara no texto), outros responderam com olhares interrogativos, como se o conto não trouxesse nenhum daqueles questionamentos que acabáramos de levantar.

Foi com muita insistência que alguns voltaram ao conto para uma nova leitura e localizaram características dos personagens por meios dos adjetivos, ligando a atividade ao entendimento do conteúdo da história. Em seguida, localizaram os verbos que marcaram a mudança na personalidade do marido. Essa etapa aguçou a percepção dos discentes que passaram a “encontrar” as pistas no texto e discutiram com um pouco mais de intimidade as suas conclusões. Esse processo aconteceu lentamente e, no primeiro instante, precisou de ajuda da professora.

O mesmo procedimento aconteceu para identificar a desconstrução do final feliz no conto e a intencionalidade de algumas metáforas presentes no texto.

Esclarecemos sobre o caráter plurissignificativo da linguagem literária e chamamos a atenção da turma para as possibilidades que iam surgindo de acordo com a leitura mais apurada do texto. Nas primeiras colocações, no entanto, os alunos tenderam a interpretar o conto literalmente.

Os discentes custaram a se encorajar e buscar com mais profundidade as mensagens implícitas do conto. Buscamos, com a proposta adotada, interferir em antigos hábitos de leitura, procuramos conduzir o aluno à reflexão acerca do conteúdo trazido pelo texto e para a forma como os signos nele se articularam.

Essas tentativas de estabelecer um diálogo com o texto ilustraram bem a dificuldade dos discentes em extrapolar a mera decodificação no momento da leitura, refletindo, sobremaneira, a prática corrente das respostas prontas, fáceis e, também, a separação comum que acontece entre elementos gramaticais e a construção do sentido do texto. Realidade suscitada por Rojo (2009, p. 79), que afirma: “poucas e as mais básicas capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola.”

Ao longo das aulas, a discussão mediada sobre o conto “A moça tecelã” aconteceu de uma maneira diferente da usual, uma vez que os alunos foram chamados a expor suas conclusões, a buscar subsídios no texto para embasar respostas e, principalmente, foram incentivados a pensar sobre os sentidos trazidos pela obra.

É relevante salientar que esse exercício com o letramento literário foi importante também para o mediador, uma vez que a tarefa de “moderador” exercida durante a discussão precisou ser pensada de maneira a não impor nossas percepções sobre a leitura, mas de fazer correções necessárias, mostrar caminhos possíveis, e não permitir que esse momento se tornasse apenas uma exposição sem objetivo sobre a leitura. Nesse sentido, Cosson (2014a, p. 114-115) aconselha:

Dentro do processo de letramento literário, consideramos que o investimento em atividades como debates, exposições e outras formas de linguagem oral em sala de aula são fundamentais, ou seja, a discussão é atividade tão importante quanto aquela centrada na leitura e na escrita. Reconhecemos, entretanto, que comumente falta às discussões sobre a leitura de textos em sala de aula a autenticidade das verdadeiras discussões[...] é importante que o professor atue como um moderador e não um catalisador da discussão [...] (COSSON, 2014a, p. 114-115).

Em alguns momentos, a turma parecia esperar a última palavra para, então, poder repetir raciocínios e não assumir o protagonismo e a responsabilidade no processo de leitura. A dificuldade em executar o papel de leitor que dialoga com a obra e propõe sentidos é um dos principais focos merecedores da intervenção do professor. Por isso, durante a execução da proposta, insistimos na discussão, na reflexão e na partilha do entendimento da leitura, com a intenção de enriquecer o trabalho e influenciar positivamente a formação de um leitor autônomo que interage com o texto.

O esforço empreendido para que os discentes lessem o texto e estabelecessem com ele um diálogo aconteceu na perspectiva de formação do leitor de literatura, apresentada por Todorov (2009):

Ao dar forma a um objeto, um acontecimento ou um caráter, o escritor não faz a imposição de uma tese, mas incita o leitor a formulá-la: em vez de impor, ele propõe, deixando, portanto, seu leitor livre ao mesmo tempo em que o incita a se tornar mais ativo (TODOROV, 2009, p. 78).

A ligação dos fatos com a realidade que circunda a vida foi um momento marcante na interpretação do texto, relatos de experiências vividas e o fascínio da descoberta do texto literário como espelho das próprias experiências levaram a turma a compreender a atualidade e a importância de uma obra, cujo teor não se esgota em uma abordagem, muito menos envelhece, pois trata de sentimentos inerentes a nossa humanidade. Como trata Cosson (2014a, p. 34), “obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independente da época de sua escrita a publicação”.

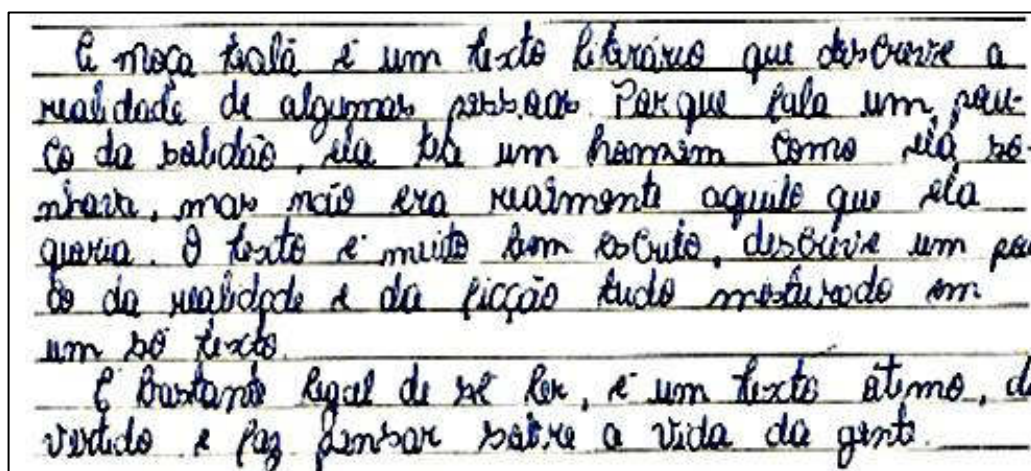
Os alunos fizeram a relação entre a vida e os dramas trazidos pelo conto. Muitos identificaram o medo da solidão da personagem principal como o motivo da busca por um companheiro, outros mencionaram a surpresa diante da reação da personagem em “desmanchar o marido” e notaram a diferença de comportamento, uma vez que a moça quebra a conduta de submissão diante da figura masculina (fato diferente “dos outros contos de fadas”, segundo os próprios alunos). O significado da experiência com a leitura literária foi, aos poucos, sendo delineada pela turma, que se esqueceu de esperar questionários e participou mais ativamente da atividade.

É importante salientar que esclarecemos acerca da representação contida na obra literária, desfazendo possíveis equívocos quanto ao entendimento da literatura como mera cópia da realidade. As ligações feitas aconteceram no intuito de aproximar o aluno da obra, uma vez que há representação da nossa condição humana nela. Barthes (2013) considera que:

A segunda força da literatura é sua representação. Desde os tempos antigos até as tentativas da vanguarda, a literatura se afaina na representação de alguma coisa. O quê? Direi brutalmente: o real. O real não é representável, e é porque os homens querem constantemente representá-lo por palavras que há uma história da literatura. Que o real não seja representável – mas somente demonstrável – pode ser dito de vários modos [...] (BARTHES, 2013, p. 22-23).

As marcas deixadas pela atividade de letramento literário podem ser conferidas nas produções previstas para encerrar essa parte da sequência. Todos os 24 textos escritos aconselharam a leitura do conto. Destacamos três produções para representar a atividade.

Figura 5 - Conselho de leitura M. S. S.



A moça solida é um texto literário que descreve a realidade de algumas pessoas. Porque fala um pouco da solidão, ela tem um humor como não se lembra, mas não era realmente aquilo que ela queria. O texto é muito bem escrito, descreve um pouco da realidade e da ficção tudo misturado em um só texto.

É bastante legal de se ler, é um texto ótimo, de verdade e faz pensar sobre a vida de gente.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Na produção, o aluno demonstrou sua reflexão acerca de um drama vivido pela personagem principal: a solidão. Relatou, também, aspectos da escrita do texto, destacando como algo positivo. Isso provavelmente aconteceu devido às observações acerca da linguagem plurissignificativa presente na obra e da ligação entre as escolhas feitas durante a escrita e os sentidos do texto. Assim, podemos confirmar reflexos do letramento literário na produção discente.

Ao mencionar que o conto fez pensar “sobre a vida da gente”, percebemos que o autor se identificou com a essência da obra e iniciou uma leitura mais crítica, refletiu sobre os aspectos retratados e manteve um diálogo entre o escrito e o mundo que o circunda. O aluno, desse modo, percorreu um importante trajeto de formação por meio da leitura literária, como destacado por Cosson (2014a, p. 28): “O efeito que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros.”

Figura 6 - Produção G. C. A

Diante da moça teulã é muito bom, retrata
 algumas algumas coisas que realmente aconte-
 cem na vida real, como a solidão, uma coisa
 que todos, pelo menos uma vez na vida fo-
 rentamos, também falar de uma coisa que
 só praticamente ficando com um mês dia
 de férias, que é a violência doméstica, bom

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 7 - Produção R. A. S. N.

Gêneros a moça teulã pura delícia! Fa ótimas descobertas os
 personagens do texto, pensar sobre tudo que está escrito: a solidão,
 a coragem da mulher, a amor como tudo isso está no texto e
 não nem percebemos, Você também vai se encantar com
 esta história que nos representa!
 Ler e ver como é viajar pela literatura, ver
 a moça teulã superando o desafio de um falso amor e
 começando tudo de novo... linha clara para amanhacer o
 dia... mistura fantasia e realidade, é ótimo!

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Nas duas produções (Figura 6 e 7), os discentes fizeram relação com o real, identificaram-se com a história e com os sentimentos retratados no texto. A

produção de G. C.A (Figura 6) destacou a preocupação com a violência doméstica, fato cada vez mais comum segundo o discente, que demonstrou inquietação com o assunto. Ele refletiu sobre o conteúdo abordado e ainda identificou como violência o ato de o homem prender a esposa e exigir grandes esforços para realizar seus caprichos. Um começo significativo para um aspecto levantado por Compagnon (2009, p. 42), que diz: “A literatura é de oposição: ela tem o poder de contestar a submissão ao poder.”

É relevante destacar que as produções enfatizaram partes consideradas importantes para os discentes, que demonstraram uma identificação pessoal com a obra e, por esse motivo, foram compartilhadas com os colegas.

Para R. A. S. N. (Figura 7), a leitura do conto fez pensar sobre a solidão, o amor, a coragem da mulher que não aceitou um relacionamento opressivo. Destacamos o fato de o estudante ter relatado que não percebia algumas passagens presentes nas leituras e seu fascínio pela “descoberta” das mensagens. Cosson (2014a, p. 29) nos lembra que “lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar”. Portanto, é pela prática do ensino da leitura literária que o aluno poderá construir os sentidos do texto literário, podendo alicerçar o ideal de leitor autônomo e capaz de contestar, discutir, expor suas percepções sobre o teor desse texto, aprendendo e se humanizando a partir dele.

A turma respondeu bem à pesquisa sobre o tear e, na aula seguinte, alguns estudantes trouxeram imagens históricas do artefato, o que colaborou para que todos pudessem vislumbrar melhor a atividade exercida pela personagem e traçar um conceito sobre o aparelho responsável por produzir magicamente tudo que a moça desejasse. Essa pesquisa, mesmo não estando prevista na sequência, tornou mais claro para a turma que o texto literário é portador de vários saberes, ideia que foi consolidada, também, durante a etapa interdisciplinar.

Mesmo com a estranheza que a proposta de discutir o conteúdo de uma leitura causou na turma a princípio, a atividade obteve muitos pontos positivos percebidos durante o exercício do letramento literário. Acreditamos que o hábito de pensar sobre o conteúdo, propor significados, discutir com um grupo de leitores, tende a se aprimorar na proporção em que essa prática for corriqueira nas aulas de língua portuguesa.

Consideramos válidos os resultados obtidos até então, tendo em vista que essa é a primeira vez que uma sequência voltada ao ensino da leitura do texto literário é efetivada com essa turma. As relações que os alunos estabeleceram, a consciência sobre a plurissignificação das palavras que se iniciou, a necessidade da intervenção do leitor durante o processo de compreensão do texto, a crítica acerca de alguns temas levantados e o relato do educando enfatizando que o texto “faz pensar sobre a vida da gente”, sustentam a convicção de que a literatura é um direito do homem e a formação de leitores é dever da escola. Como defende Candido (2004):

Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente (CANDIDO, 2004, p. 177).

As escritas com impressões e as discussões ao longo da etapa de leitura e interpretação do texto, mostraram bons resultados, apesar dos desafios impostos na primeira experiência com o letramento literário. Acreditamos que houve um gradativo envolvimento com a proposta e que haverá retornos cada vez mais positivos ao longo da ressignificação do ensino de leitura na escola.

4.3 APLICAÇÃO: MOTIVAÇÃO DO CONTO “A PRIMEIRA SÓ”

Como previsto, a etapa de motivação da leitura do conto “A Primeira só” teve início com a reflexão sobre o valor da amizade e sobre as características de uma princesa. No início da aula, os alunos olharam com curiosidade os cartazes fixados na sala, começamos, então, a distribuir os cartões que serviram para registrar a atividade. Explicamos que cada um deveria pensar sobre as características que julgasse essencial para uma princesa, houve comentários da turma sobre as princesas que conheciam dos contos de fadas e também na vida real. Todos, então, escreveram nos cartões e começaram a colar no cartaz, justificando suas escolhas.

Em seguida, foram convidados a fazer o mesmo em outro cartão, dessa vez pensaram sobre o valor das amizades e puderam defini-la. Depois de um tempo, todos colaram nos cartazes suas definições e explicaram aos colegas o porquê das escolhas.

Figura 8 - Motivação do conto “A primeira só”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Grande parte dos estudantes escolheu palavras como: linda, deslumbrante, belíssima, bonita e carinhosa, para caracterizar a princesa. Questionamos a turma sobre a questão da beleza como quesito, quase obrigatório, na formação da princesa e fizemos analogia com os exageros que são cometidos em nome desses padrões, ocasionando *bullying* e muita frustração naqueles que dedicam a vida para tentar se ajustar ao esteticamente exigido pela sociedade.

A partir do questionamento, a turma começou a opinar sobre casos que conheciam, direcionamos a discussão para que os alunos refletissem sobre o poder da mídia na criação desses estereótipos de beleza. Houve um momento de debate sobre o tema e continuamos com a atividade, agora sobre a temática da amizade.

Ao descrever a amizade, a principal palavra usada foi “importante”, a partir dessa palavra conduzimos a reflexão da turma para a amizade virtual. De que maneira tentamos preencher nossas vidas com as centenas de amigos das redes sociais, como essa relação ocupa nosso tempo e de qual amizade sentiríamos mais falta, a real ou a virtual?

Todos afirmaram que a amizade real é mais importante, porém, disseram sentir necessidade das amizades virtuais, pois gostavam da comunicação e das “curtidas”, relataram, também, que os amigos virtuais leem o que eles postam. Aproveitamos a resposta para pedir que refletissem sobre o valor de uma amizade presente. De que forma um amigo real pode nos auxiliar no crescimento pessoal? Essa discussão contou com a participação ativa de todos, dessa forma, consolidava-se o vínculo entre a motivação e o texto a ser lido.

Logo que se encerrou essa etapa, realizamos a introdução com a apresentação da obra “Uma ideia toda azul”, de Marina Colasanti. Houve a exploração das informações contidas na contracapa do livro por meio de slides, pois, mais uma vez, não havia exemplares disponíveis para todos na biblioteca.

Para que se efetivasse a leitura do conto, usamos cópias, no entanto, um exemplar do livro foi apresentado à turma. Dessa forma, buscamos consolidar o que considera Cosson (2014a, p. 60): “as apreciações críticas presentes nas orelhas ou na contracapa são instrumentos facilitadores da introdução e muitas vezes trazem informações importantes para a interpretação”.

Optamos por desenvolver essa parte da sequência em tempos de aula seguidos, já que prevemos que a atividade de motivação se alongaria um pouco mais devido ao tempo de produção e de exposição oral dos alunos. No geral, as duas atividades que buscaram motivar a leitura dos contos foram muito bem recebidas pela turma, houve participação e empenho nas tarefas, além da criação da expectativa positiva para a leitura que viria a seguir.

Figura 9 - Capa da obra “Uma ideia toda azul”



Fonte: Blog Marina Colasanti⁷

⁷ Disponível em: <http://www.marinacolasanti.com/1979/01/uma-ideia-toda-azul.html>. Acesso em 20 jul. 2017

4.4 APLICAÇÃO: LEITURA E ANÁLISE DO TEXTO “A PRIMEIRA SÓ”

Para iniciar essa atividade, explicamos que, após a leitura silenciosa, haveria uma leitura oral, no intuito de realizar o 1º ensaio e seleção das vozes de locutor para o programa da rádio. Lemos o título e pedimos que, a partir dele, a turma pensasse no conteúdo da história a ser lida.

Logo após a leitura silenciosa, houve a orientação para a leitura oral, recomendamos que os alunos procurassem, de acordo com sua interpretação, o tom adequado para o trecho da história pelo qual ficaram responsáveis. Foi uma etapa significativa, pois estabeleceu um vínculo a mais com os leitores, que buscaram a interpretação do conto, a fim de dar a ênfase necessária à leitura que fará parte do programa de rádio, portanto, será ouvida por alguém que terá somente a voz do locutor como viés para suas percepções.

Em seguida, abrimos a discussão com a pergunta: Que relação vocês viram entre o título do texto e a história? Por que “Apenas uma só?”.

Para nossa grata satisfação, muitos relacionaram o título à solidão da personagem principal, também, logo no primeiro momento, um aluno mencionou aspectos ligados à desconstrução do final feliz. A turma, então, comparou as leituras dos dois contos colasantianos. Essa analogia efetuada espontaneamente pelos alunos refletiu a percepção quanto à construção dos textos. Constatamos que a atividade realizada com o primeiro conto da sequência ficou marcada para o aluno que observou palavras e frases que colaboravam para criar um clima propício à intenção no final da história.

Pedimos que observassem a primeira palavra do texto, logo alguns discentes fizeram uma ligação com a motivação. Então, a primeira frase foi analisada “Era linda, era filha, era única”. Incentivamos a turma a pensar sobre o peso dessa expressão na vida da personagem. Poucos conseguiram atribuir o isolamento da princesa e a proteção exagerada às características colocadas na primeira frase. Houve necessidade de instigá-los, fazendo uma ponte com o real: como vemos a mulher como alguém frágil e que precisa da proteção masculina.

No entanto, dessa vez, as discussões na roda de conversa aconteceram de forma mais fluida do que na primeira atividade com o conto “A moça tecelã”. Os alunos tentaram participar mais e expor suas percepções, apenas uma pequena parcela da sala ainda permaneceu arredia ou dispersa.

Fizemos intervenções no intuito de envolver a todos na conversa e garantir a participação integral da turma na troca que deve ser suscitada pela leitura. Cosson (2014b, p. 126), considera que “discutir em sala de aula implica que os alunos falem uns para os outros, que exponham a sua posição sobre o assunto e ouçam a posição do outro, que interajam ente si e com o professor”.

Os alunos localizaram com facilidade os trechos nos quais são retratadas a solidão e a tristeza da menina. No entanto, ao serem indagados sobre a relação de amizade no conto, as primeiras respostas obtidas foram a reprodução do trecho em que a menina quebra o espelho. A réplica demonstrou a dificuldade de alguns alunos em sair da superfície do texto. Todavia, sabendo que o ambiente da sala de aula é extremamente heterogêneo, vimos como natural que houvesse um tempo diferente para cada um assimilar a proposta de letramento literário. Atribuímos essa dificuldade, ainda, ao hábito de responder questionários com frases ou parágrafos destacados do texto.

Insistimos na pergunta, fizemos a relação com o que sentimos quando procuramos em uma amizade o amparo para nos ouvir, para nos ajudar a enfrentar nossos medos. Aos poucos, os discentes entraram na discussão e a mediação os levou a procurar nos trechos da leitura, a busca pelo autoconhecimento empreendido por uma personagem que não se reconhecia no espelho. Pouco a pouco, a turma foi se identificando com a “princesa só”, organizando suas reflexões e relatando as impressões sobre o texto.

Nesse ponto, destacamos o pensamento de Candido (2004) acerca do potencial organizador do ser humano, presente no texto literário:

Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo (CANDIDO, 2004, p. 179).

Como aconteceu na leitura de “A moça tecelã”, a relação com o real foi um momento que acionou a participação plena da turma. Aproveitando o envolvimento despertado, direcionamos o olhar dos estudantes para o ritmo do texto, os parágrafos curtos que criam a tensão, marcando a vida da personagem. Todavia, o final do texto foi o momento de maior discussão.

O primeiro ímpeto dos alunos foi de responder que a princesa havia morrido. Convidamos, então, a pensar sobre as razões do mergulho de “braços abertos”, destacando as marcas do crescimento da menina retratado em algumas passagens do conto, para tanto, pedimos que lessem novamente os trechos.

Novamente, lembramos sobre a linguagem plurissignificativa que possibilita diversos entendimentos para o final do conto. Os alunos, então, tiraram suas conclusões e as expuseram para os colegas. Um grupo concluiu que o mergulho simbolizou um abraço em si mesmo ou na única amiga que a personagem conheceu, outros continuaram achando que o final caracterizou a morte da personagem abrindo, assim, espaço para discutir o tema da fuga da realidade que, possivelmente, teria sido adotada pela menina.

É interessante destacar que os discentes foram capazes de perceber diferentes possibilidades para o final, houve uma preocupação maior em serem coerentes com o texto, uma vez que buscavam respostas viáveis. O grupo que continuou com a hipótese da morte da personagem justificou o raciocínio, argumentando que as águas se acomodaram e pararam sem que houvesse a emergência da menina.

O envolvimento dos alunos nesse ponto confirma a reflexão acerca da plurissignificação do texto literário destacada por Colomer (2007):

O jogo de constatação que faz parte do aprendizado do contraste de leituras. Combate a ideia inicial de que uma obra tem apenas uma significação, sempre e para todo mundo. Através da leitura de obras, as crianças descobrem que não é assim e que a literatura não esgota nunca sua mensagem. Nem todo mundo entende uma obra da mesma maneira. Não se entende igual, segundo o nível de aprofundamento. Não se entende igual, segundo o número de vezes que se leia ou a etapa de vida em se situem os leitores. E não se entende igual, se estamos interessados em buscar significados de um ou de outro tipo (COLOMER, 2007. p. 193).

As relações feitas pela turma demonstraram gradativamente mais atenção na leitura e intimidade com o texto, uma vez que os alunos ficaram mais desinibidos para relatar opiniões e também recorriam ao conto para embasá-las. No entanto, notamos que a mediação do professor foi muito necessária e importante nesse momento, pois a leitura do texto literário ainda é uma descoberta para os alunos.

Averiguamos que os discentes receberam melhor o segundo conto, uma vez que houve mais envolvimento nas discussões. Cosson (2014b, p. 41) lembra-nos de que “o texto a ser lido precisa ser motivador do leitor e essa motivação passa

necessariamente pela sua história de vida, a sua história de leitor”. Talvez, pelos dramas vividos pela personagem serem tão significativos para uma turma de adolescentes, houve mais facilidade em expor percepções e também em ouvir o colega (fato que no primeiro momento pareceu bem mais difícil, pois quase sempre se esperava a voz do professor como balizadora da discussão).

A atividade proposta para auxiliar a externalização da interpretação do texto foi motivo de surpresa por parte da turma. Todos acompanharam curiosos a entrada do espelho com a inscrição que provocava a busca pelo autoconhecimento. Para envolver a turma nesse momento lúdico, explicamos que se tratava de um espelho mágico que tinha o poder de nos revelar quem éramos e, assim, nos fazer pensar sobre temas como a solidão, felicidade, amizade, nossos medos, conflitos e desafios. Acendeu-se um novo alvoroço de vozes curiosas na sala, todos queriam saber detalhes da atividade, enquanto alguns, mais tímidos, avisaram que não iriam participar.

Para estimular a participação e desfazer dúvidas, nos colocamos na frente do espelho e falamos dos medos na adolescência, como conseguimos superar e conviver com alguns deles. Todos se calaram para ouvir a exposição, parecendo absorver cada palavra, alguns fizeram perguntas que foram respondidas com sinceridade. Chamamos o próximo voluntário para participar da brincadeira. A princípio, os mais calados não se ofereceram para participar, mas, no decorrer da atividade, os alunos, um a um, tomaram coragem e sortearam uma pergunta que sempre dava margem para outros questionamentos.

Figura 10 - O espelho do autoconhecimento



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Coube-nos a mediação e atenção às respostas dadas, dessa forma, propusemos outros questionamentos e, assim, tornamos a atividade mais descontraída. Ao mesmo tempo em que os estudantes falaram sobre temas importantes para eles, compartilharam reflexões acerca do texto lido, pois muitos fizeram comparações entre os dramas vividos pela personagem e a vida.

O conto fez parte das conversas e serviu, ainda, como norteador de várias discussões até o término da sequência de atividades, deixando marcas na vida dos leitores de literatura formados pela escola, assim como considera Cosson (2014a):

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como dizer a nós mesmos (COSSON, 2014a, p. 17).

Durante o desenvolvimento das etapas de leitura e interpretação, proporcionamos aos alunos o contato com o teor literário das obras abordadas, oportunizando a reflexão sobre a linguagem com a qual se constroem os sentidos da obra literária, levando os alunos a refletirem e, muitas vezes, reconstruírem suas concepções anteriores, o que fez com que esse grupo expandisse de maneira significativa, a compreensão sobre a leitura.

4.5 APLICAÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO PRESENTIFICADORA E TEMÁTICA

Iniciamos essa etapa fazendo a recapitulação, junto com a turma, dos dois contos lidos, a situação das personagens femininas, o relacionamento com o marido no primeiro conto e com o pai no segundo, conduzindo a reflexão para a temática feminina. Pedimos que todos observassem os dramas vividos, comparassem com o real, discutissem até onde a proteção era vista como um ato natural e aceitável.

Passamos, então, a sondar os conhecimentos dos estudantes sobre as leis de proteção e os tipos de violência que são considerados crimes contra a mulher. Todos responderam que havia a Lei Maria da Penha, no entanto, não souberam responder qual a efetividade dessa Lei, nem a sua extensão.

No município no qual está situada a escola, não há delegacia da mulher e é bem pouco comum que se denuncie qualquer tipo de violência contra o sexo

feminino, permanece o velho consenso de que as brigas devem ser resolvidas entre os casais.

Dividimos a turma em equipes para realizar uma pesquisa sobre: a criação do Dia Internacional da Mulher, o casamento ao longo dos tempos, a violência física e psicológica cometida contra as mulheres, os modelos de beleza impostos e a objetificação da mulher, a criação e a efetividade da Lei Maria da Penha.

Esclarecemos que os resultados da compreensão da pesquisa seriam apresentados aos colegas por meio do processo de colagem e orientamos acerca dos assuntos abordados e das apresentações. Logo depois, foram exibidos slides com explicações sobre como montar uma colagem, retirado da página: <https://pt.wikihow.com/Fazer-uma-Colagem>.

No dia combinado, todos apresentaram os resultados das pesquisas e expuseram seus trabalhos. Foi um momento que propiciou novas discussões e esclarecimentos sobre questões pertinentes para os jovens alunos do 9º ano 01, muitas dúvidas sobre a abrangência das Leis de proteção a mulher puderam ser expostas e a conversa transcorreu em um tom mais sério entre os discentes.

Figura 11 - Colagens



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Destacamos que a atividade proposta não se desvinculou da leitura empreendida pelos discentes, uma vez que o momento abordou uma temática já

levantada na roda de conversa e destacada nas produções de alguns alunos. Como nos diz Cosson (2014a, p. 86), “a contextualização que propomos compreende o aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo”. Por isso, não foi uma fase muito extensa, visto que a intenção não era centralizar as discussões, mas alargar o debate do texto.

Logo que as apresentações foram encerradas, fomos surpreendidos por uma pausa de quinze dias nos trabalhos escolares, o motivo disso foi a pintura da escola. Ao retomarmos as aulas, fizemos uma rápida recapitulação das etapas desenvolvidas na sequência de atividades.

No entanto, os percalços da paralisação ainda continuaram, pois o pequeno laboratório de informática foi transferido para uma escola maior, aproveitando-se do fato de os computadores terem sido desligados no momento de pintar a sala, a justificativa foi de que a coordenação local formaria um centro de informática maior, o que ainda não se realizou.

4.6 APLICAÇÃO: A EXPANSÃO – PERCEPÇÃO DO INTERTEXTO

Para amenizar a falta de computadores na escola e iniciar a expansão das leituras efetivadas por meio de pesquisa na internet, pedimos que os alunos que dispunham de aparelhos de celular os levassem para a aula do dia seguinte. Providenciamos a divulgação da senha de *wi-fi*, a fim de poder consolidar a pesquisa dos mitos gregos de Narciso e Penélope. Uma boa parte dos alunos possuía celular, por isso, pretendíamos formar algumas duplas com os demais para consolidar a pesquisa.

No entanto, a rede de *wi-fi* não conseguiu atender à demanda e o sistema se tornou lento e falho, o que fez com que a pesquisa fosse realizada em grupos maiores, impossibilitando a leitura mais eficiente de todos na tela reduzida dos *smartphones*. A atividade, então, foi concluída com a leitura dos textos impressos, para que toda a sala pudesse compreender o mito. Com a mesma formação dos grupos da pesquisa, pedimos que a turma pensasse sobre o texto lido e fizesse uma comparação com outros textos, já lidos por eles em algum momento.

A resposta demorou alguns segundos, quando, finalmente o primeiro aluno falou sobre o mito de Penélope. O aluno lembrou que a moça tecelã desteceu o marido, assim como a rainha mitológica destecia a mortalha, efetivando uma

conversa entre sua experiência de leitor e uma nova leitura, como confirmado por Walty, Paulino e Cury (2005, p. 57), que dizem: “As leituras prévias funcionam como condicionadores de cada nova leitura”.

Perguntamos se a coincidência continuava nas personalidades das personagens, levando a comparação também para os diferentes “temperamentos” das mulheres. Os grupos trocaram ideias e um respondeu que não, pois a moça havia se separado do marido e que as duas, apesar “das histórias serem antigas”, tinham comportamentos diferentes.

O grupo provavelmente atribuiu um contexto de antiguidade para a moça tecelã, pela caracterização do espaço de contos de fadas com castelos e carruagens. Insistimos para que esclarecessem o fato do comportamento da moça não parecer com o comportamento das mulheres no passado. A turma, então, discutiu a diferença entre as personagens e chegou à decisão de que Penélope era mais romântica, por isso era mais antiga.

A moça tecelã era mais decidida e encarnava uma mulher moderna, que não aceitaria pressões da sociedade para se casar novamente. Alguns afirmaram que ela não esperaria por tanto tempo, chegando a um entendimento importante sobre a trama intertextual, como suscitado por Jenny (1979, p. 10): “O olhar intertextual é então um olhar crítico: é isso que o define”.

Os leitores da sala perceberam que havia uma diferença marcante entre as personagens, embora houvesse um diálogo entre os textos. A análise efetivada pelos alunos demonstra que eles foram capazes de expandir os sentidos trazidos pela intertextualidade, compreendendo os efeitos que podem ser delineados por meio dessa relação. Sobre isso, Cosson (2014b) afirma que:

Para que o intertexto seja efetivado como tal é preciso que o leitor faça dessa presença uma maneira de construir os sentidos dos textos, que a aproximação feita resulte em ampliação ou aprofundamento dos laços que estabelecem entre si e com a cultura que o leitor dinamiza pelo reconhecimento do intertexto (COSSON, 2014b, p. 62).

As analogias continuaram com o mito de Narciso, o primeiro ponto mencionado foi o final trágico dos personagens, um aluno perguntou se a autora havia copiado o final do conto. Explicamos que a conversa intertextual é muito presente nas leituras, porém, às vezes, não notamos por desconhecermos algumas histórias, contudo, à proporção em que lemos, reconhecemos esse diálogo com

mais frequência. Chamamos a atenção da turma para a originalidade da história de Marina Colasanti, pois, embora os textos conversassem nas duas narrativas, eram totalmente originais em suas ideias, como nos diz Jenny (1979, p. 43): “É, com efeito, bastante raro um texto literário ser recuperado e citado como tal e qual. O novo contexto procura, em geral, uma apropriação triunfante do texto pressuposto”.

A turma continuou a fazer comparações e a discutir os pontos em comum e também diferentes na trama dos textos. Como as aulas interdisciplinares de história, geografia, artes e matemática estavam acontecendo simultaneamente, os alunos discutiram com mais intimidade os costumes, a guerra que tirou Ulisses durante tanto tempo da esposa, e os diferentes contextos que separaram a personagem da moça tecelã de Penélope.

A lacuna deixada em religião aconteceu pela desistência do professor que resolveu não abordar o assunto do politeísmo nas suas aulas. Como sua desistência não foi comunicada, não houve como suprir o espaço deixado, sendo que houve explanações sobre o assunto pelo próprio professor pesquisador no momento da abordagem dos mitos gregos.

Ficou evidente, nessa etapa, que a escola não apresenta estrutura para o bom desenvolvimento de atividades que privilegiem a pesquisa na internet, pois, embora os alunos tenham acessado os textos, a leitura ficou prejudicada, por isso, foi necessário o uso de cópias impressas para propiciar a discussão. Foram vários os imprevistos advindos da falta de acesso à rede de computadores, deixando claro que a escola ainda tem um enorme percurso entre o discurso e a efetivação de um programa de inclusão digital para os alunos da escola pública.

Nesse bloco da sequência, apesar do contratempo, os alunos puderam expandir suas leituras, acepções e compreender o processo intertextual. É interessante destacar que o assunto da intertextualidade já havia sido tratado em sala de aula anteriormente (um bimestre antes da sequência), entretanto, nenhum aluno lembrou. Esse fato deixa claro que a maneira mecânica e descontextualizada como são abordados determinados conteúdos não deixa nenhuma marca no aprendizado, serve apenas para preencher exigências de conteúdo.

O trabalho interdisciplinar atuou como suporte para o aluno, acionou a ligação entre os saberes dispostos, tradicionalmente, de maneira separada pela escola. A turma notou o entrosamento entre os professores que abordaram um assunto de interesse para eles naquele momento. Assim, puderam fazer ligações e

discutir a intertextualidade com o conhecimento dos saberes que foram trazidos pela obra.

O fato da desistência do professor de religião (por motivos não esclarecidos) indicou a necessidade de encontros entre os professores no decorrer da dinâmica interdisciplinar, dessa forma haveria a troca de informações e avaliação do processo ainda em curso, o que acarretaria um trabalho mais consistente da equipe. Na escola acontecem reuniões pedagógicas no final de cada mês, no entanto, não houve tempo hábil para correção dessa lacuna, visto que a sequência interdisciplinar aconteceu em pouco mais de uma semana.

Embora tenha havido falhas, a serem corrigidas em um próximo trabalho, o esforço interdisciplinar mostrou que houve ganhos substanciais na conciliação dos saberes, rotineiramente dispostos de forma desordenada e fragmentada durante o processo de ensinar. A experiência vivida dialoga com o pensamento de Morin (2010), quando este afirma que:

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. 16).

Por meio do trabalho com o texto literário, pudemos vivenciar a experiência de articulação dos saberes que incentivou o pensamento integrado e a contextualização, habilidades vistas por Morin (2010) como “qualidade fundamental da mente humana”.

Para o momento de externalização, propusemos a escrita, em duplas, de um novo episódio para a vida de uma das personagens dos contos lidos. Explicamos que deveriam pensar numa lenda amazônica e estabelecer uma relação de intertextualidade com um dos contos escolhido. No resultado da atividade, podemos acompanhar as conexões feitas entre a leitura das obras selecionadas e as leituras anteriores dos discentes. As produções revelam o alargamento da compreensão em torno dos significados do texto e também das possibilidades da conversa intertextual.

Figura 12 - Produção dupla I

...
 diplo, ela girou uma linda serua, a Mãe
 d'água, ela protegia as águas e todos que
 moravam nela, tinha como melhor amigo
 um boto cor-de-rosa.
 Todo final de tarde ela saia da água
 para admirar seu reflexo e pintar seus
 longos cabelos, ela era muito bela e adora-
 va cantar, porém seu canto fazia os homens
 se apaixonarem por ela e se jogarem nas
 águas e assim eles morriam afogados na
 paixão pela linda serua.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

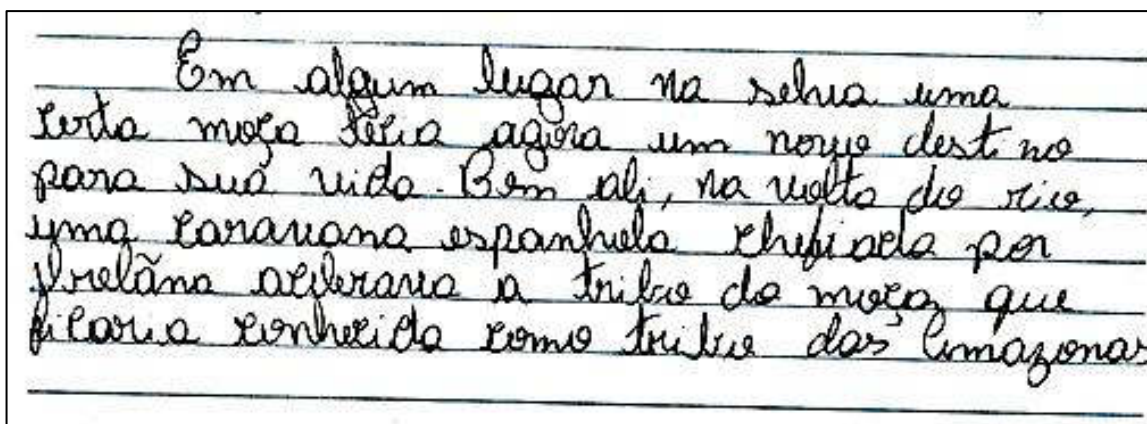
As produções ilustram a reflexão da turma acerca do processo intertextual trazido pela leitura dos contos de Marina Colasanti. Além disso, ao ser solicitada uma escrita que conciliasse uma personagem do conto a uma lenda amazônica, muitos alunos contemplaram aspectos importantes que ficaram marcados durante a leitura e interpretação, como: a solidão das personagens, a relação de amizade, a vaidade e a morte.

Figura 13 - Produção dupla II

Então ela saiu e saiu pelo bosque para ver
 se aquela tristeza passava, mas não passou. En-
 tão ela parou a beira do lago para olhar
 sua imagem refletida. Só que ao olhar, o boto
 rosa a encontrou.
 Ela ficou ali parada e encantada com o boto
 rosa, e ele com sua malícia fez com que ela
 pulasse na água, só que ela não sabia nadar,
 então ela foi se afogando. Mas como ele
 havia a encantado levou ela para o fundo do

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 14 - Produção Dupla III



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

As escritas dos alunos demonstraram alguns resultados do letramento literário e confirmaram a seguinte afirmação de Cosson (2014a, p. 28): “o registro do processo de leitura permite que a cada fase o aluno repense e revise seus pressupostos anteriores”. O resgate de leituras anteriores demonstrou a conversa ativa entre os textos, advindas da construção de um leitor eficiente, capaz de apreender significados e, a partir deles, propor um texto coerente.

4.7 APLICAÇÃO: ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA PARA A RÁDIO ESCOLAR

No primeiro momento da organização do programa da rádio escolar, preparamos, juntamente com a turma, uma planilha para distribuir as funções. Nela ficou disposto todo o trabalho das equipes encarregadas da pesquisa de músicas (10 alunos), locutores (06 alunos), editores e roteiristas (03 alunos), operador de áudio (02 alunos, no primeiro momento como auxiliares do radialista do Mais Educação), sonoplastia (03 alunos também auxiliares do radialistas e ex-alunos do Mais Educação).

Desde o início da atividade, a turma assumiu o protagonismo do programa. Os próprios discentes escolheram os colegas para função de “âncora” radialista, por meio de uma seleção durante a aula, bem como optaram pela função em que melhor se encaixavam para concretização das tarefas levantadas. Os responsáveis pela escolha das músicas criaram um grupo de *whatsapp* (Figura 15) para compartilhar as canções pesquisadas. Dessa forma, as escolhas foram expostas e puderam ser

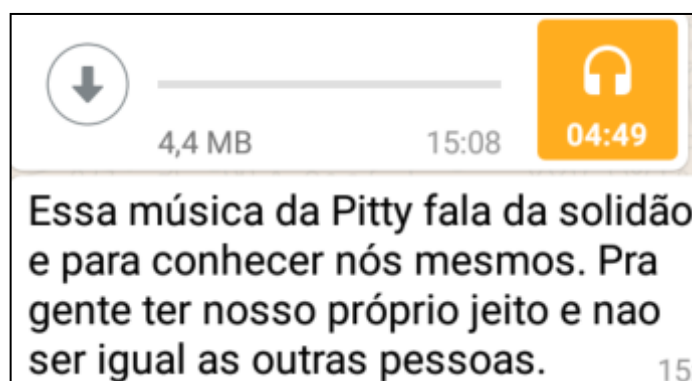
discutidas em grupo, o que agilizou essa etapa, visto que os pesquisadores opinavam acerca da canção mais adequada para a temática do conto.

Figura 15 - Grupo de pesquisa para músicas do programa de rádio



Fonte: Grupo *whatsapp* criado pelos alunos

Figura 16 - Produção M. R – Pesquisa de música



Fonte: Grupo de *whatsapp* criado pelos alunos

Da mesma forma, a escolha da “carta do leitor” e do episódio intertextual também aconteceu em conjunto com a turma, que acrescentou informações consideradas pertinentes à produção⁸, que foi lida como carta no momento da transmissão, assim como o texto do novo episódio foi reescrito pelos autores e equipe de edição.

Fizemos uma reunião prévia com os profissionais responsáveis pela rádio do Programa Mais Educação, eles se responsabilizaram por treinar e acompanhar os

⁸ Foi escolhido o nome fictício “Ana” para autoria e assinatura das produções.

alunos durante a gravação do programa. A colaboração desses profissionais foi essencial para que se efetivasse essa parte da sequência, pois eles fizeram palestras para a turma e expuseram o funcionamento do equipamento, também deram dicas de locução e acompanharam toda a gravação e edição, em conjunto com os alunos responsáveis que supervisionaram o processo para que tudo ficasse como o planejado pela turma.

Foram realizados três ensaios no contraturno, sempre com o acompanhamento de um radialista voluntário do Mais Educação e da professora pesquisadora. Esse procedimento aconteceu para que os discentes se sentissem mais à vontade com os equipamentos e com a função de locutor de rádio. Sempre durante esses encontros, o conteúdo do texto era discutido (os momentos de tristeza, tensão, alegria vividos pela princesa), o que tornou os ensaios e gravação uma constante atividade de interpretação, planejamento e avaliação pelo grupo, a fim de alcançar a melhor forma para expressar o conteúdo da leitura.

Para a turma do 9º ano 01, a atividade com a rádio escolar oportunizou amplas possibilidades de letramento midiático e também literário, o que conciliou com a afirmação de Baltar (2012):

[...] o trabalho com rádio tem sinalizado benefícios formativos em direções variadas, visto que para a obtenção de um bom produto radiofônico é imprescindível dedicar especiais cuidados ao *processo*, à caminhada, aos ganhos adquiridos, em termos de possibilidade de mobilidade social e transposição de nível de letramento durante o percurso realizado no projeto (BALTAR, 2012, p. 149).

No final da etapa, a gravação do programa foi divulgada para toda a comunidade escolar, no dia 19 de outubro de 2017. A repercussão entre os colegas de escola foi grande, visto que o programa representou a voz dos próprios estudantes, além de lançar o desafio da leitura literária a todos os ouvintes.

Quadro 3 - Lauda do programa recanto de literatura

Programa recanto da literatura	
Data da gravação: 17/10/2017	Data de transmissão: 19/10/2017
Escola: Estadual A. B	Turma: 9º 01
Vinheta de abertura	Duração: 1min
<p>Comentários do locutor: Bom dia, galerinha, ouvintes do programa “Recanto da literatura”. A partir de agora, a turma do 9º 01 estará com você, apresentando o programa que vai fazer parte do seu dia-a-dia na escola.</p> <p>Aqui, ouviremos histórias que ficarão gravadas na memória e farão você viajar nas asas da literatura.</p> <p>Muito bem, amigo ouvinte, para iniciar essa aventura, vamos ouvir o conto “A primeira só”, da autora Marina Colasanti e conhecer uma princesa que luta pelo seu lugar no mundo e nos faz pensar sobre as nossas amizades e sobre os desafios da adolescência.</p>	Duração: 30s
<p>Leitura do conto “A primeira só” – Marina Colasanti (CD com anexos). Responsáveis: (alunos escolhidos pela turma).</p>	Duração: 5min30s
<p>Comentários do(s) locutore(s) e leitura de uma “carta do ouvinte”.</p> <p>Muito top, heim? E, agora, fica para você, amigo ouvinte, a tarefa de completar os sentidos desse texto: quando abraçamos a nós mesmos podemos começar uma nova fase, cheia de amor próprio e segurança? E você? O que achou do final?</p> <p>Temos aqui a cartinha de uma ouvinte que fala da sua paixão pelas histórias da autora Marina Colasanti.</p> <p>Vamos ouvir o que a Ana escreveu...</p> <p>“Depois que li o conto fiquei apaixonada pela autora Marina Colasanti, porque ela fala como nós somos usando seus personagens. É só começar a ler e logo a gente fica pensando sobre algumas coisas como solidão, a vida, os nossos sonhos. E, às vezes, como esses sonhos são difíceis de alcançar, vemos tudo isso nas histórias e também vivendo, tanto que, às vezes, parece que tudo se mistura.</p> <p>Ler não é nada complicado, é, assim, como ouvir uma música que a gente gosta e ficar pensando na vida, só que de um jeito melhor!</p> <p>Aconselho todos a ler! É ótimo!</p>	Duração: 1min30s
<p>Muito bem, Ana, adoramos sua cartinha, continue escrevendo para o recanto da literatura!</p> <p>Agora, vamos ouvir Pity com a música “Máscaras”! (anexos)</p> <p>Seja você mesmo e se aceite desse jeitinho que você é, ser diferente é muito normal. Seja você mesmo, é o comando da cantora Pity, nossa super roqueira.</p> <p>Vamos ouvir!</p>	Duração: 3min30s
<p>Temos aqui, também, uma história criada por uma ouvinte. É um novo episódio na vida da nossa princesa do conto “A primeira só”. Nesse novo episódio, nossa heroína vai conhecer um personagem bem famoso: o boto encantador.</p> <p>Vamos ouvir, então!</p> <p>“A princesa correu e correu pelo bosque para ver se aquela tristeza passava, mas não passou.</p> <p>Então, ela ficou ali parada na margem do lago, quando viu o boto rosa. O encantador, com sua malícia, fez com que ela pulasse na água, mesmo sem saber nadar, devagarzinho ela foi se afogando...</p> <p>Mas, como estava encantada pelo boto, ele a pegou pela mão e a levou para viver no fundo do rio... E as águas fecharam suas portas do lado de fora da vida.”</p>	Duração: :2min

(Continua)

Quadro 3 - Lauda do programa recanto de literatura

(Continuação)

Programa recanto da literatura	
<p>Muito bem sacado esse novo rumo na vida da nossa princesa, vocês não acham?</p> <p>Muito bem, as meninas do 9º ano 01 escolheram a música “respeite as mina”, da cantora Kell Smith (anexos) para representar um dos desafios enfrentados pela personagem do conto. Respeite as mina, vamos lá!</p>	<p>Duração: 3min30s</p>
<p>Despedidas do(s) locutore(s)</p> <p>Bom, colegas e amigos ouvintes do Recanto da literatura, continuem nos escrevendo pra falar sobre as leituras especiais que já fizeram, poesias, romances, contos. Conte como foi, participe!</p> <p>Estamos chegando ao final do programa, muito obrigado a todos que nos acompanharam, esperamos a sua companhia no próximo programa.</p> <p>Beijos e abraços letrados e literários! E até a próxima!</p> <p>Vinheta de Encerramento</p> <p>Você acabou de escutar: programa Recanto da Literatura.</p> <p>E não esqueça de viajar nas asas da leitura.</p> <p>Tchau!</p>	

O programa de rádio encerrou a sequência de atividades propostas com a externalização de algumas das acepções apreendidas pela turma durante o trabalho de letramento literário. Pudemos constatar que os alunos demonstraram envolvimento gradual, desenvolvendo habilidades de leitura e compreensão do texto literário ao longo das etapas propostas, o que pode ser comprovado pelas produções e participação dos discentes.

Vimos que a formação do leitor proficiente pretendido pela escola passa, necessariamente, pela resignificação da nossa prática de ensino da leitura a qual deve estar voltada para a essência do texto literário, sua linguagem, potencial reflexivo, humanizador e crítico, visto por Cosson (2014b) como forma de construir nossa identidade:

A leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade. Tal fato acontece porque os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis. Também porque na literatura encontramos outros caminhos de vida a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construir nossas identidades. Não bastasse essa ampliação de horizontes, o exercício de imaginação que a leitura de todo texto literário requer é uma das formas relevantes do leitor assumir a posição de sujeito e só podemos exercer qualquer movimento crítico quando nos reconhecemos como sujeitos (COSSON, 2014b, p. 50).

Por meio da avaliação feita durante todo processo, vimos que ficou latente a apropriação do teor dos contos pela turma do 9º ano 01. A mediação durante a leitura propiciou a interação dos alunos com o texto, sua linguagem e contexto, levando-os à reflexão acerca da sociedade e de seus valores, dessa forma, descobrindo na literatura a força humanizadora, ordenadora do pensamento e sentimentos, como defende Candido (2004).

A prática do letramento literário nas aulas de Língua Portuguesa fez com que os discentes explorassem a linguagem literária e suas formas de dizer, vivenciando o ensino da leitura como experiência formativa, assim como estabelecido por Cosson (2014b, 2012, p. 51), que diz: “Em suma, a literatura é formativa porque ela nos forma como leitores”.

Seria exagerado e afirmar que conseguimos a plena formação leitora dos alunos pesquisados apenas com essa primeira experiência de letramento literário. Há muito trabalho e dedicação a serem empreendidos nessa que é uma missão da escola. No entanto, a partir dessa significativa experiência com a obra literária, pudemos refletir sobre nossa prática docente nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II e amparar nossas convicções em um ensino que tome o texto e a literatura como suporte da formação de nossos jovens, visto que os resultados positivos obtidos nessa pesquisa endossam essa convicção.

Consideramos o trabalho interdisciplinar essencial para que haja a conciliação de objetivos e a formação global do cidadão, a literatura detém uma possibilidade conciliadora de saberes que precisa ser bem explorada pela escola. No decorrer da proposta, verificamos as dificuldades em ordenar um trabalho que necessite de um espaço maior de integração entre disciplinas.

Reuniões mais amígdas entre os colegas empenhados nessa tarefa e entendimento em torno dos princípios de um pensamento interdisciplinar são essenciais para o replanejamento das ações e avaliações do processo. Mesmo assim, temos como válida essa etapa da sequência de atividades, uma vez que os alunos ligaram os conhecimentos e os utilizaram durante a discussão em sala de aula, contextualizando e construindo significados.

A tecnologia subsidiou toda a etapa de gravação do programa da rádio escolar, dessa forma, mesmo que a escola não esteja aparelhada para dar suporte a trabalhos de leitura e pesquisa, os discentes puderam participar de ações que demandaram o uso de ferramentas digitais a serviço da aprendizagem e do

letramento. O uso do *whatsapp*, embora não estivesse previsto na sequência, demonstra que podemos conciliar tecnologias novas e tradicionais em função do trabalho pedagógico.

Os momentos de externalização das leituras confirmaram que, uma vez estimulados, os alunos participam, interagem com o texto e gostam da leitura literária. Portanto, avaliamos que os resultados alcançados foram satisfatórios e avalizam a prática do letramento literário como um caminho profícuo de ensino da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor; que ela sabe algo das coisas – que sabe muito dos homens (BARTHES, 2013, p. 19).

A leitura é um dos principais elementos na formação do homem contemporâneo, por isso, promover a formação de um leitor proficiente é um dos grandes desafios da escola moderna. Contudo, apesar dos resultados insatisfatórios apresentados em diferentes avaliações externas, e também comprovados no dia a dia da escola, pouco tem sido feito para corrigir realidade tão adversa e concreta para uma boa parcela do público, que tem, na prática pedagógica das instituições de ensino, o único caminho para a formação leitora.

Saber ler com eficiência é premissa para o exercício da cidadania, ler é um ato que permite nos situar no mundo e nele intervir de maneira positiva e organizada. Logo, podemos afirmar que a leitura é o ponto de partida para todas as demais ações escolares. Não obstante, a escola tem falhado gravemente na missão de ensinar a ler e formar leitores. São inúmeras fórmulas “mágicas”, modismos que estabelecem novas nomenclaturas, abordagens de incontáveis gêneros textuais e propostas pedagógicas mal resolvidas – quando não engavetadas – que não apresentam caminhos claros e exequíveis para a equipe escolar.

Enquanto nossas práticas continuam perdidas no enorme emaranhado que se tornou o ensino da leitura, nossos alunos seguem o caminho obscuro de frequentar a escola e não serem preparados para atuar na sociedade em que vivem, e assim, permanecerem fadados a viver à margem da cidadania.

Superar essa realidade é um desafio que se impõe com urgência, uma vez que habilitar o aluno ao mundo letrado é garantir sua permanência na escola, apresentando, assim, possibilidades de suplantar a desigualdade social e o fracasso escolar. Ao pensar nessa proposta de leitura literária, acreditamos, movidos por nossa experiência, leituras e percepções, que a literatura apresenta-se como meio consistente de formação de um leitor apto e pronto a interagir com o mundo que o cerca.

Cientes da lacuna existente no ensino da literatura na segunda etapa do Ensino Básico, concentramos esforços para traçar uma intervenção que fugisse das abordagens fragmentadas ou meramente gramaticais com que, comumente, são tratados os textos literários nessa etapa escolar. Para pensarmos em uma proposta de abordagem do ensino da literatura foi necessário avaliar todo o caminho trilhado durante anos de trabalho com Língua Portuguesa, rever práticas, ressignificá-las, buscar amparo teórico e metodológico para propor algo significativo para o aluno da escola pública, inserido, muitas vezes, em um ambiente desfavorável econômica e socialmente.

Não foi uma tarefa fácil, todavia, sempre nos movemos pela convicção de que a passagem do estágio atual, de propostas superficiais e pouco consistentes, para o de uma verdadeira formação pessoal e intelectual do aluno/leitor, efetiva-se, principalmente, pelo ensino e pela apropriação da leitura do texto literário.

Constatamos que vários desafios ainda se interpõem para a consolidação de uma prática ampla e consistente de abordagem da literatura: não existem livros suficientes (o que nos obriga a trabalhar com cópias), nossos alunos ainda estão habituados a práticas de leitura para responder questionários e a obter uma nota com isso. Muitas escolas não estão prontas para subsidiar a pesquisa na rede de computadores e a fragmentação do trabalho docente em disciplinas isoladas é uma realidade que precisa ser revista com urgência.

No entanto, apesar de todos os desafios, comprovamos a imensa possibilidade de trabalho com o texto literário e pudemos ver alguns resultados palpáveis no que diz respeito à formação de leitores, pois, uma vez instigados, os discentes respondem a contento, ultrapassando velhas práticas e saindo do comodismo para atuarem como protagonistas em suas trajetórias de leitura.

Durante todo o percurso, pudemos avaliar o desempenho da turma e verificar que muitos objetivos de leitura propostos foram alcançados, uma vez que o aluno apropriou-se do conteúdo e linguagem contidos na obra, propôs significados, expandiu a leitura feita, contextualizou com outros saberes, questionou, refletiu, desenvolvendo o pensamento crítico e, dessa maneira, aprimorou-se intimamente por meio da essência humanizadora contida no texto literário.

Ficou evidente, no transcorrer da pesquisa e da proposta de intervenção, que a formação de leitores é função essencial da escola. O trabalho com a literatura requer cuidado para que não venha a se tornar mais um meio da exploração de

conteúdos que nada contribuem para formação de pessoas mais humanas e capazes de entender o mundo e a si próprias.

O embasamento teórico, proporcionado pelas leituras durante o desenvolvimento do Profletras– Mestrado Profissional em Letras – foi indispensável para que tomássemos o texto literário como eixo da proposta de formar leitores.

O Profletras consolida a possibilidade de reflexão para o professor que, imbuído na vida escolar, acaba se distanciando do centro onde se desenvolvem a pesquisa e o estudo. Há uma ideia no meio docente que desassocia teoria e prática. Essa ideia faz com que muito do que se propõe na escola surja intuitivamente, movido pela pressa, falta de tempo, oportunidade para discussão ou simples modismos gerados por concepções mal compreendidas. Portanto, é necessário que se fomente, cada vez mais, a formação em serviço e que essa seja, realmente, expressiva para o docente.

O ensino passa um momento de crucial importância, nossas escolas são chamadas a resolver impasses e conflitos que, antes, não faziam parte de seu contexto. Temos claro que essa é a primeira proposta de letramento literário desenvolvida na escola e também com a turma selecionada para a pesquisa. Destarte, acreditamos que muitos percalços e dificuldades encontrados nessa experiência serão corrigidos e ultrapassados com a consolidação de a prática regular e significativa do ensino da literatura.

A proposta “A literatura nas ondas do rádio: uma experiência de letramento literário para as turmas do ensino fundamental II”, não visou formar grandes escritores de literatura ou mesmo seres iluminados, capazes de contemplar e compreender obras em uma óptica sacralizada. Procuramos, antes de tudo, apresentar uma proposta exequível de formação de leitores proficientes. Por fim, comprovamos que essa pesquisa contribuiu para refletirmos sobre nossa prática e trabalharmos em prol da formação de leitores mais preparados para atuarem na sociedade na qual estão inseridos, por meio do ensino da literatura que faz pensar, ressignificar, e dessa maneira, sensibiliza e humaniza.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BALTAR, Marcos. **Rádio escolar**: uma experiência de letramento midiático. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção trabalhando com... na escola).
- BARBOSA, Jacqueline P.; ROVAI, Célia F. **Gêneros do discurso na escola**: discutindo princípios e práticas. São Paulo: FTD, 2012.
- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2013.
- BORTONI-RICARDO, Stela Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRAGA, Denise B. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica, in: RODRIGUES-JÚNIOR, Adail S. et al. **Internet & ensino**: novos gêneros, outros desafios. 2 eds. Rio de Janeiro: Singular, 2009.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília:MEC/SEF. 1998.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura, in: **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 2004.
- COELHO, Nelly N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLASANTI, Marina. **Doze reis e a moça no labirinto do vento**. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1982.
- _____. **Uma ideia toda azul**. Rio de Janeiro. Editora Nórdica, 1979.
- _____. Avaliando minha dívida com a leitura, in: Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, Instituto C&A. **Nos caminhos da literatura**. São Paulo: Peirópolis, 2008.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2014a.

_____. O espaço da literatura na sala de aula, in: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Orgs.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v.20).

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014b.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas, in: DALVI, Amélia M; REZENDE, Neide L. de; JOVER-FALEIROS, Rita. (orgs), **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona), In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. R. Rojo e G.S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FILIPOUSKI, Ana M. R. MARCHI, Maria. **A formação do leitor jovem: tema e gêneros da literatura**. Erechim: Edelbra, 2009.

FIORIN, José L. Leitura e dialogismo, in: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M.K. (orgs.), **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

_____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **FNDE**. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/fnde/sala-de-imprensa/noticias/item/2016-acervos-liter%C3%A1rios-ser%C3%A3o-distribuidos-a-67-mil-escolas-no-pr%C3%B3ximo-ano> >. Acesso em: 01 jan. 2017.

GOMES, Regina S. Semiótica e ensino: modalização e leitura do texto, in: RAMOS, Dernival V.; ANDRADE, Karyleila S.; PINHO, Maria J. (orgs), **Ensino de língua e literatura: reflexões e perspectivas interdisciplinares**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

HANKS, Willian F. **Língua como prática Social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos> > Acesso em: 15 nov. 2016.

JENNY, Laurent. A estratégia da forma. Trad. port. de Clara Cabbré Rocha. In: **Intertextualidades**. Coimbra, Almedina, 1979.

JOUVRE, Vicent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à Semanálise**. Trad. Lúcia Helena Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LAJOLO, Marisa. **Meus alunos não gostam de ler...** O que faço? Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em <http://www.peif.ufms.br/downloads/meus-alunos-nao-gostam-de-ler_lajolo.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros Textuais: Configurações, dinamicidade e circulação, in: KARWASKI, Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim (orgs.), **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. (Estratégias de ensino 25).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Mais Educação**. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>. Acesso em: 10 jan. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Prova Brasil**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil> > Acesso em: 15 jun. 2017.

MENDES, Maria N. Intertextualidade: noções básicas, in: **Teoria da literatura na escola: atualização para professores de I e II graus**. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1994.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**. São Paulo: Cultrix, 2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NERI, Marcelo (org.). **Mapa da inclusão digital**. Rio de Janeiro: FGV, CPS, 2012. Disponível em:< http://www.cps.fgv.br/cps/bd/mid2012/MID_texto_principal.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2017.

OLIVEIRA, Ana A. O professor como mediador das leituras literárias, in: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Orgs.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v.20).

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

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia da Letras, 2016.

RIBEIRO, Ana E. Kd o professor? Tb foi navegar, in: RODRIGUES-JÚNIOR, Adail S. et al. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. 2 eds. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola, in: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (orgs), **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. (Estratégias de ensino; 29).

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

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura, in: DALVI, Amélia M; REZENDE, Neide L. de; JOVER-FALEIROS, Rita. (orgs) **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, Else M. Pesquisa na internet: Cópia/cola? in: RODRIGUES-JÚNIOR, Adail S. et al. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. 2 eds. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema a três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte, CEALE/Autêntica, 2014.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil, in: EVANGELISTA, Araci; BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Z. (orgs). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, Socorro C. T. As formas de interação na internet e suas implicações para o ensino de língua materna, in: RODRIGUES-JÚNIOR, Adail S. et al. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. 2 eds. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

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

VIEIRA, Lúcia L. Leitura na internet: mudanças no perfil do leitor e desafios escolares, in: RODRIGUES-JÚNIOR, Adail S. et al. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. 2 eds. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

WALTY, Ivete. A literatura de ficção ou a ficção da literatura? in: PAULINO, Graça; WALTY, Ivete (orgs). **Teoria da literatura na escola: atualização para professores de I e II graus**. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1994.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura, in: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (orgs.) **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

ZINANI, Cecil J. A.; SANTOS, Salete R. P. dos. Ensino da literatura: pressupostos teóricos, in: ZINANI, Cecil J. A. (org). **Transformando o ensino de língua e literatura**: análise da realidade e propostas metodológicas. 2. ed. Caxias do Sul; Educs, 2012. (Coleção Linguagem e Ensino).

APÊNDICE – Perguntas motivadoras para atividade do “Espelho Mágico”

- 1- Três coisas que lhe fazem extremamente feliz, explique o porquê.
- 2- Você se gosta fisicamente? Se pudesse mudar algo em seu corpo, o que seria? Por quê?
- 3- Destaque o que você considera que tem de melhor (física e psicologicamente).
- 4- Três coisas em que você acredita e por quê?
- 5- Qual é o seu maior medo?
- 6- O que é a solidão para você? Você já se sentiu ou se sente só?
- 7- Atualmente, qual é o maior desafio que você precisa vencer?
- 8- Qual é a sua maior frustração?
- 9- O que significa a amizade para você?
- 10- Se pudesse, o que mudaria na sua vida?
- 11- Destaque algo em sua personalidade que você mudaria.
- 12- O que lhe deixa angustiado (a)?
- 13- Uma coisa que lhe deixa ou deixou muito triste, por quê?
- 14- Você aceita bem as críticas que lhe fazem?

ANEXOS**ANEXO A – Letra da música “Máscaras”**

Máscara

Pitty

Diga quem você é, me diga
Me fale sobre a sua estrada
Me conte sobre a sua vida

Tira a máscara que cobre o seu rosto
Se mostre e eu descubro se eu gosto
Do seu verdadeiro jeito de ser

Ninguém merece ser só mais um bonitinho
Nem transparecer, consciente, inconsequente
Sem se preocupar em ser adulto ou criança
O importante é ser você

Mesmo que seja estranho, seja você
Mesmo que seja bizarro, bizarro, bizarro
Mesmo que seja estranho, seja você
Mesmo que seja

Tira a máscara que cobre o seu rosto
Se mostre e eu descubro se eu gosto
Do seu verdadeiro jeito de ser

Ninguém merece ser só mais um bonitinho
Nem transparecer, consciente, inconsequente
Sem se preocupar em ser adulto ou criança
O importante é ser você

Mesmo que seja estranho, seja você
Mesmo que seja bizarro, bizarro, bizarro
Mesmo que seja estranho, seja você
Mesmo que seja

O meu cabelo não é igual
A sua roupa não é igual
Ao meu tamanho, não é igual
Ao seu caráter, não é igual
Não é igual, não é igual, não é igual

I had enough of it
But I don't care
I had enough of it
But I don't care

I had enough of it
But I don't care
I had enough of it
But I don't care

Diga quem você é, me diga
Me fale sobre a sua estrada
Me conte sobre a sua vida
E o importante é ser você

Mesmo que seja estranho, seja você
Mesmo que seja bizarro, bizarro, bizarro
Mesmo que seja estranho, seja você
Mesmo que seja bizarro, bizarro, bizarro
Mesmo que seja estranho, seja você
Mesmo que seja bizarro, bizarro, bizarro
Mesmo que seja estranho, seja você

(Fonte: <https://www.vagalume.com.br/pitty/mascara.html>)

ANEXO B – Letra da música: “Respeita as mina”

Kell Smith

Short, esmalte, saia, mini blusa
 Brinco, bota de camurça, e o batom? tá combinando!
 Uma deusa, louca, feiticeira, alma de guerreira
 Sabe que sabe e já chega sambando
 Calça o tênzin, se tiver afim, toda toda
 Swag, do hip hop ao reggae
 Não faço pra buscar aprovação alheia
 Se fosse pra te agradar a coisa tava feia
 Então mais atenção, com a sua opinião
 Quem entendeu levanta a mão

Respeita as mina
 Toda essa produção não se limita a você
 Já passou da hora de aprender
 Que o corpo é nosso nossas regras
 Nosso direito de ser
 Respeita as mina
 Toda essa produção não se limita a você
 Já passou da hora de aprender
 Que o corpo é nosso, nossas regras nosso direito de ser

Sim respeito é bom
 Flores também são, mas não quando são dadas
 Só no dia 08/ 03
 Comemoração não é bem a questão
 Dá uma segurada e aprende
 Outra vez saio e gasto um din, sou feliz assim
 Me viro ganho menos e não perco um rolezin
 Cê fica em choque por saber
 Que eu não sou submissa
 E quando eu tenho voz cê grita: "ah lá a feminista! "
 Não aguenta pressão arruma confusão
 Para que tá feio irmão!

Respeita as mina
 Toda essa produção não se limita a você
 Já passou da hora de aprender
 Que o corpo é nosso nossas regras nosso direito de ser
 Respeita as mina
 Toda essa produção não se limita a você
 Já passou da hora de aprender
 Que o corpo é nosso nossas regras nosso direito de ser

Não leva na maldade não

Não lutamos por inversão
Igualdade é o " x " da questão, então aumenta o som!
Em nome das Marias, Quitérias, da Penha Silva
Empoderadas, revolucionárias
Ativistas, deixem nossas meninas serem super heroínas!
Pra que nasça uma Joana D'arc por dia!
Como diria Frida: "eu não me kahlo! "
Junto com o bonde saio pra luta e não me abalo
O grito antes preso na garganta já não me consome
É pra acabar com o machismo
E não pra aniquilar os homens
Quero andar sozinha porque a escolha é minha
Sem ser desrespeitada e assediada a cada esquina
Que possa soar bem, correr como uma menina
Jogar como uma menina
Dirigir como menina, ter a força de uma menina
Se não for por mim, mude por sua mãe ou filha!

Respeita as mina
Toda essa produção não se limita a você
Já passou da hora de aprender
Que o corpo é nosso nossas regras nosso direito de ser
Respeita as mina
Toda essa produção não se limita a você
Já passou da hora de aprender
Que o corpo é nosso nossas regras nosso direito de ser

(Fonte: <https://www.vagalume.com.br/kell-smith/respeita-as-mina.html>).

ANEXO C – CD-ROM

Contém um CD-Rom com material pedagógico: slides da autora Marina Colasanti; modelo de lauda para programa de rádio; contos utilizados na sequência de atividades; bilhete motivador; programa piloto “Recanto da literatura” e fotos do material.