

**INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

SHEILA CRISTINA TREVISOL GUIMARÃES

**EDUCAÇÃO LITERÁRIA E FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO
FUNDAMENTAL – DAS METODOLOGIAS DE ENSINO ÀS EXPERIÊNCIAS COM
LEITURA**

Vitória
2016

SHEILA CRISTINA TREVISOL GUIMARÃES

**EDUCAÇÃO LITERÁRIA E FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO
FUNDAMENTAL – DAS METODOLOGIAS DE ENSINO ÀS EXPERIÊNCIAS COM
LEITURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Proletras do Instituto Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Gomes

Vitória
2016

(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

C824e Guimarães, Sheila Cristina Trevisol.
Educação literária e formação de leitores no ensino fundamental -
das metodologias de ensino às experiências com leitura / Sheila
Cristina Trevisol Guimarães. – 2016.
156 f. : il. ; 30 cm

Orientador: Antônio Carlos Gomes.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo,
Programa de Pós-graduação em Letras, Vitória, 2016.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Literatura – Estudo e
ensino. 3. Leitura – Estudo e ensino. I. Gomes, Antônio Carlos. II.
Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título

CDD: 469.07



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

SHEILA CRISTINA TREVISOL GUIMARÃES

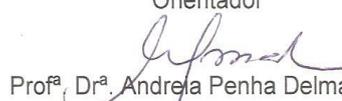
**EDUCAÇÃO LITERÁRIA E FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO
FUNDAMENTAL: DAS METODOLOGIAS DE ENSINO ÀS EXPERIÊNCIAS COM
LEITURA**

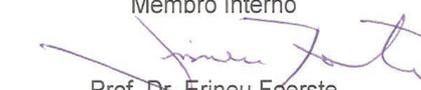
Trabalho Final de Curso apresentando ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, em rede Nacional.

Aprovado em 01 de dezembro de 2016

COMISSÃO EXAMINADORA


Prof. Dr. Antônio Carlos Gomes
Instituto Federal do Espírito Santo

Orientador

Profª. Drª. Andreia Penha Delmaschio
Instituto Federal do Espírito Santo

Membro Interno

Prof. Dr. Erineu Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Efetivo Externo



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PROFLETRAS

SHEILA CRISTINA TREVISOL GUIMARÃES

GUIMARÃES, Sheila Cristina Trevisol; GOMES, Antônio Carlos. **Caderno Pedagógico:** Educação literária e formação de leitores no Ensino Fundamental: das metodologias de ensino às experiências com leitura. Vitória: Ifes, 2016. 66 p.

Produto final apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras do Instituto Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Gomes

Aprovado em 01 de dezembro de 2016.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Antônio Carlos Gomes
Instituto Federal do Espírito Santo
Orientador

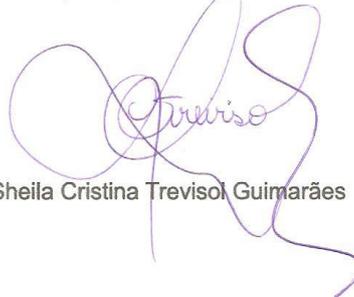
Prof.^a Dr.^a Andréia Penha Delmaschio
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro interno

Prof. Dr. Erineu Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro externo

DECLARAÇÃO DO AUTOR

Declaro, para os fins de pesquisa acadêmica, didática e técnico-científica, que este Trabalho de Conclusão de Curso de Mestrado em Letras pode ser parcialmente utilizado, desde que se faça referência à fonte e ao autor.

Vitória, 01 de dezembro de 2016.



Sheila Cristina Trevisol Guimarães

A minha mãe, Elsa, onde quer que esteja, toda a minha gratidão.

Ao meu marido, Guilherme, companheiro sempre.

Ao meu filho, Bernardo, amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que tem certamente um plano traçado para mim e tem fortalecido meu espírito a fim de que eu continue acreditando ser possível colaborar, nos aspectos pessoal e profissional, para a construção de um mundo mais humanizado. A minha mãe, Elsa, assim mesmo, com “s”, pelo exemplo de luta durante uma vida inteira. Por ter se doado tanto para que eu pudesse trilhar um caminho diferente. Sei que projetou em mim todos os sonhos que não conseguiu realizar, inclusive o de saber ler e escrever. Para sempre serei grata!

As minhas irmãs, Luiza Maria e Eliane, pelo incentivo e pelo orgulho que demonstram sentir a cada conquista minha.

Ao meu marido, Guilherme, por ter sido paciente com a minha impaciência. Por ter entendido a falta de tempo e por acreditar sempre que eu venceria mais uma etapa.

Ao meu filho, Bernardo, pela ausência inevitável e pelo pouco tempo de conversa que tivemos nesses dois anos. Obrigada, meu filho, pela compreensão e por me encorajar, mesmo nos momentos de silêncio.

Ao meu orientador, professor doutor Antônio Carlos Gomes, por ter me acolhido e me ajudado a rever e sistematizar muitos conceitos. Imensamente grata por compartilhar o que sabe e construir comigo outros saberes.

Às professoras Andréia, Edenize, Karina e Sandra que, com leituras e sugestões, colaboraram para que eu pudesse chegar ao presente resultado.

Aos colegas da primeira turma do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, pelos incentivos mútuos em meio a angústias e incertezas. Em especial, aos amigos Ana Rita e Victor, por me fazerem rir nos momentos em que poderia ter chorado e pelo carinho quando o choro foi inevitável.

Aos gestores e alunos da Escola Municipal de Educação Básica Anacleto Ramos e do CEI Áttila de Almeida Miranda, por terem construído comigo uma forma mais dinâmica e reflexiva de contato com o texto literário.

O apanhador de desperdícios

Uso a palavra para compor meus silêncios.

Não gosto das palavras
fatigadas de informar.

Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.

Entendo bem o sotaque das águas

Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.

Prezo insetos mais que aviões.

Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.

Tenho em mim um atraso de nascença.

Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.

Tenho abundância de ser feliz por isso.

Meu quintal é maior do que o mundo.

Sou um apanhador de desperdícios:

Amo os restos
como as boas moscas.

Queria que a minha voz tivesse um formato
de canto.

Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.

Só uso a palavra para compor meus silêncios.

Manoel de Barros

RESUMO

As práticas de leitura presentes no ambiente escolar não têm colaborado, na maioria dos casos, para que o aluno-leitor se torne mais crítico e capaz de manipular o texto em suas múltiplas perspectivas. Quando isso se refere ao texto literário, ocorre algo ainda mais preocupante: o contato entre o aluno e o texto literário quase sempre é mediado pelo professor ora com o objetivo de explorar unicamente atividades metalinguísticas, ora com a clara intenção de se fazer historiografia literária. Dessa forma, há apenas uma decodificação mecanizada do leitor sobre o texto, o que impossibilita o que podemos chamar de experiência da literatura. O objetivo geral desta pesquisa é investigar experiências com a leitura de textos literários e construir caminhos para um trabalho mais operativo sobre a linguagem, explorando as noções representadas a fim de favorecer a formação de leitores críticos. O problema que se procurou investigar coletivamente foi: De que forma o trabalho com o texto literário no ambiente escolar pode colaborar para a construção de leitores críticos e emancipados? Essa investigação se deu por meio do contato direto entre os participantes da pesquisa e os textos literários. Como produto dessa experiência, apresentamos um Caderno Pedagógico. Utilizamos como referencial teórico autores como: Candido, Snyders, Saviani, Bakhtin, Thiollent, Barbier, Orlandi, Geraldi, Duarte, Franchi, entre outros, e analisamos todas as atividades sob a perspectiva de uma abordagem epilinguística. O que se percebeu com a pesquisa é que uma prática pedagógica que propõe a experiência da literatura por meio de operações com a linguagem nas suas múltiplas possibilidades aproxima aluno e texto literário, colaborando com a construção de leitores críticos.

Palavras-chave: Literatura. Educação Literária. Epilinguismo. Formação de Leitores.

ABSTRACT

The reading practices presented in the school environment have not collaborated, in most cases, so that the student-reader becomes more critical and able to manipulate the text in its multiple perspectives. When it refers to the literary text something even more problematic occurs: the contact between the student and the literary text is almost always mediated by the teacher sometimes with the purpose of exploring metalinguistic activities, other times with the unique intention of literary historiography. In this way, there is only a mechanized decoding of the reader about the text, which disables what it could be called the experience of literature. The general objective of this research is to investigate experiences with the reading of literary texts and to construct paths for a more surgery work on the language, exploring the represented notions in order to favor the formation of critical readers. The problem to be investigated collectively was: How can working with the literary text in the school environment collaborate in the construction of critical and autonomous readers? This research took place through direct contact between research participants and literary texts. As a product of this experience, a Pedagogical Notebook is presented. It was used as theoretical reference authors such as Candido, Snyders, Saviani, Bakhtin, Thiollent, Barbier, Orlandi, Geraldi, Duarte, Franchi, among others, and it was analyzed all activities from the perspective of an epilinguistical approach. The result of the research is that a pedagogical practice that proposes the experience of literature through operations with the language in its multiple possibilities approximates student and literary text, collaborating with the construction of critical readers.

Keywords: Literature. Literary Education. Epilinguism. Training of Readers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Alunos durante a realização de atividades.....	62
Figura 2 – Aluna realizando a atividade proposta.....	63
Figura 3 – Participação dos alunos na ciranda de leitura.....	66
Figura 4 – Participação de alunos na ciranda de leitura.....	67
Figura 5 – Ilustrações sobre os textos literários.....	69
Figura 6 – Ilustrações sobre os textos literários.....	70
Figura 7 – Alunos participando de ciranda de leitura.....	72
Figura 8 – Alunos participando da ciranda de leitura.....	74
Figura 9 – Alunos participando da oficina de leitura.....	80
Figura 10 – Alunos participando da oficina de leitura.....	81
Figura 11 – Alunos participando da oficina de leitura.....	81
Figura 12 – Alunos participando da ação Leitura na Praça.....	84
Figura 13 – Alunos participando da ação Leitura na Praça.....	84
Figura 14 – Alunos participando da ação Leitura na Praça.....	85

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	DIÁLOGO COM OUTRAS PESQUISAS	20
3	FUNDAMENTOS TEÓRICOS	24
3.1	ESCOLA: QUE ESPAÇO É ESSE?	24
3.2	O HOMEM E O TRABALHO.....	26
3.3	A ESCOLA NA ABORDAGEM PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	28
3.3.1	Práxis de leitura literária: um outro olhar	31
3.3.2	Os momentos pedagógicos – caminhos para a práxis	36
3.4	LEITURA E LEITURAS: O QUE É LER AFINAL?	41
3.4.1	Leitura crítica e emancipadora	46
3.5	EDUCAÇÃO LITERÁRIA.....	49
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	53
4.1	EPILINGUISTO – OPERAÇÕES COM A LINGUAGEM LITERÁRIA.....	53
4.1.2	“Literacura – A cura pelas palavras”	57
4.1.3	As ações dos sujeitos na perspectiva epilinguística	58
5	O FAZER PEDAGÓGICO – UMA ANÁLISE DOS RESULTADOS	86
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
	REFERÊNCIAS	92
	APÊNDICE A – Oficinas de leitura literária (6º ano – 2015)	96
	APÊNDICE B – Oficinas de leitura literária (8º ano – 2016)	103
	APÊNDICE C – Acróstico.....	121
	APÊNDICE D – Folha para relato de experiência	122
	APÊNDICE E – Convite enviado às famílias	123
	APÊNDICE F – Folha de relato (rodas de leitura)	124
	APÊNDICE G – Atividades planejadas (oficinas de leitura)	125
	APÊNDICE H – Convite (Leitura na Praça)	127
	APÊNDICE I – Fotos do “Literacura” no Ensino Médio.....	128
	APÊNDICE J – Fotos dos encontros de 2015.....	129
	APÊNDICE K – Fotos dos encontros de 2016.....	132
	APÊNDICE L – Relatos de experiência – 2015.....	137
	ANEXO A – Textos utilizados em 2015	138

ANEXO B – Capa do livro utilizado em 2015	140
ANEXO C – Textos utilizados em 2016	141
ANEXO D – Pesquisas (Revisão da literatura)	155

1 INTRODUÇÃO

Eu fui aparelhado/
para gostar de passarinhos./
Tenho abundância de ser feliz por isso./
Meu quintal é maior do que o mundo.

Manoel de Barros

A opção de trabalhar com o texto literário como objeto de pesquisa não foi ocasional, mas fruto de uma inquietação que tem me acompanhado desde o Ensino Fundamental, bem antes, portanto, de ser professora. A escolha tem sua inspiração quando frequentava a então sétima série de uma escola pública estadual. Nela não havia biblioteca e os únicos livros a que os alunos tinham acesso eram didáticos, na época adquiridos pelas famílias. A leitura literária se restringia aos textos, explorados como “pretextos”¹, presentes nesses livros. Educação literária, portanto, era inexistente.

Em uma das aulas de Língua Portuguesa, porém, a professora apareceu com uma caixa de papelão encapada onde colocou algumas obras de literatura infantojuvenil. Era nossa primeira biblioteca. Apresentou-nos os livros e disse que poderíamos tomá-los emprestados e fazer a devolução depois de uma semana. Peguei o meu primeiro livro de literatura e comecei, avidamente, a leitura. Foi o início de uma viagem que dura até hoje. Cada leitura literária oportunizava descobrir outros e novos mundos. Hoje sei que o que outrora acontecia comigo é justamente o que Candido (2004, p. 176) diz: “Ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. A literatura me transformou e ainda transforma, dado seu poder libertador e emancipatório. Esse contato com ela determinou minha escolha profissional. Ao longo de 27 anos de atividade docente, sempre procurei aliar teoria e prática. Muitos projetos foram propostos e executados, muitos deles na tentativa de oportunizar a aproximação de alunos com o texto literário. O que sempre me incomodou, porém, é o fato de a escola geralmente explorar o texto literário com

¹ Lajolo (1986, p. 52) usa o termo para se referir à maneira como o texto é usado na escola, ou seja, como meio de sempre se ensinar alguma coisa e não como espaço de encontro entre sujeitos.

atividades metalinguísticas² e historiografia literária³. Por um bom tempo, analisei atividades de leitura no ambiente escolar e percebi que elas não previam a participação ativa do aluno e, devido a isso, pouco colaboravam para o exercício da cidadania e construção da alteridade. Foi possível perceber também que a leitura mecânica do texto literário ignora o poder transformador da literatura, o que impossibilita pensar em uma educação mais holística.

Não nego, com essas observações, que em muitas aulas trabalhei a literatura de forma mais contida para atender às peculiaridades impostas pelo currículo. Precisava fazer os alunos memorizarem conceitos que caíam em provas escolares e em concursos. Quantas aulas foram dedicadas a resumos de obras e a análises que pareciam um monólogo, uma vez que os interlocutores, os alunos, não haviam lido os livros. Vi, então, a literatura ganhar contornos de uma arte utilitária, imediatista, o que pode ter gerado consequências para o aluno, uma vez que, sem uma abordagem mais operatória sobre o texto literário, teve sua formação crítica e emancipadora comprometida.

Algumas das minhas concepções sobre texto e leitura, bem como sobre o papel da escola e do professor, colocaram-me em constantes discussões, por vezes, desgastantes e conflituosas. Defendia e ainda defendo que é papel da escola assumir uma educação cidadã e a ela cabe oportunizar a busca de alternativas pedagógicas para que a cidadania de fato aconteça. Acredito que, por meio de experiências significativas de leitura literária, seja possível uma aproximação entre aluno-leitor e texto literário, colaborando para essa formação emancipadora.

Não são poucos os estudiosos e teóricos a defenderem o texto literário como meio privilegiado de desenvolvimento crítico e humano do aluno-leitor. Um aprofundamento teórico confirmou o que já havia detectado no cotidiano escolar: as práticas pedagógicas de muitas escolas pouco colaboram para a aproximação entre aluno e

² Entendemos por atividade metalinguística aquela que explora a capacidade de falar sobre a linguagem, descrevê-la e analisá-la como objeto de estudo em si, por exemplo, exercícios descritivos de gramática.

³ A expressão “historiografia literária” tem o sentido aqui de periodização literária, com enfoque para os estilos de época, seus principais autores e obras.

texto literário. Além disso, a maioria dos currículos prioriza os textos informativos e deixa em segundo plano o texto literário.

Decidi, então, que algo precisava mudar e a mudança deveria partir das práticas de leitura em sala de aula. Era preciso transformar em realidade aquilo que teoricamente já sabia: por meio da educação literária, o aluno-leitor não só lê o texto, mas assume diante dele uma postura crítica que transpõe os muros da escola. Isso aconteceu comigo e é o que queremos⁴ que aconteça com todos os alunos durante os encontros mágicos com os textos literários.

Por intermédio da literatura, é possível humanizar o ser humano, o que abre possibilidades de humanização da sociedade. A partir da leitura literária, o indivíduo entra em contato com um mundo metafórico, vinculado à dinâmica da história em diálogo com as subjetividades.

Sobre o papel da literatura, Candido (2004, p. 175) defende que

[...] 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. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar.

O objeto da presente pesquisa, portanto, é o texto literário como meio de formação do leitor crítico. A crença no poder humanizador do texto literário impulsionou a idealização do Projeto “Literacura – A cura pelas palavras”. O projeto surgiu como necessidade de se modificar uma prática pedagógica instaurada na escola de Ensino Médio em que a pesquisadora trabalha, que prioriza o estudo literário submetido às formalidades do ensino. Dessa maneira, o texto literário é empobrecido e a formação/humanização através dele é ignorada. Para Todorov,

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos faz compreender melhor o mundo e nos ajuda a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com

⁴ O uso da primeira pessoa do plural a partir de agora se justifica pelo fato de a pesquisadora anteriormente ter feito um breve relato de situações que envolveram sua vida pessoal e profissional.

a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. (TODOROV, 2014, p. 76).

Foi justamente pensando em colaborar com a construção de leitores críticos e humanizados que o Projeto *Literacura* surgiu. O projeto “Literacura – A cura pelas palavras” configura-se como estratégia pedagógica que possibilita aos alunos-leitores dialogar com os gêneros literários, numa ação ativa e responsiva. Por acreditar que a educação literária, na maioria das escolas, está sendo comprometida por práticas pedagógicas empobrecedoras, afastando o aluno cada vez mais de experiências significativas com o texto literário, o projeto foi tomando forma. Desenvolvido desde 2014 com uma turma de 1º ano do Ensino Médio, o projeto conseguiu atingir os objetivos propostos, o que se confirma pelos relatos orais e escritos dos alunos que participaram das atividades de leitura de textos literários.

Como as ações realizadas com os alunos do Ensino Médio foram exitosas, o projeto foi adaptado para o Ensino Fundamental, primeiramente para o 6º ano e depois para o 8º. A escolha dos alunos do 6º ano como partícipes da pesquisa se deve à crença de que quanto mais cedo se pensar em uma educação literária no ambiente escolar mais oportunidades os alunos terão para a construção da alteridade. A pesquisa apresenta um desdobramento do trabalho para o 8º ano, como forma de demonstrar que a proposta pode ser desenvolvida em quaisquer níveis de ensino, sempre com a preocupação de adequá-la ao contexto dos envolvidos.

Enquanto espaço educativo institucionalizado, a escola deve ser um local privilegiado de construção colaborativa do conhecimento. Nesse sentido, o contato entre o aluno e o texto literário, mediado pelo professor, possibilita tanto essa construção quanto a descoberta de outros mundos, num processo dinâmico de reflexão, estruturação do pensamento e de interiorização.

Nessa perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa foi o de investigar experiências com a leitura de textos literários a fim de se construírem caminhos para um trabalho mais operativo sobre a linguagem, explorando as noções representadas a fim de favorecer a formação de leitores críticos. Para alcançar esse propósito, necessitamos perseguir outros objetivos mais específicos: propor dinâmicas para despertar o interesse pelo texto literário; executar estratégias de leitura para favorecer a formação

do leitor; buscar propostas pedagógicas afins à educação literária no Ensino Fundamental II; sistematizar uma sequência de atividades com textos literários; elaborar um produto educacional para auxiliar o trabalho com o texto literário no Ensino Fundamental.

A metodologia adotada para a produção dos dados apoiou-se na Pedagogia Histórico-Crítica, aproximando-se especificamente da pesquisa-ação. Participaram desta pesquisa colaborativa os alunos do 6º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica Anacleto Ramos, uma escola pública municipal localizada no município de Cachoeiro de Itapemirim; alunos do Ensino Médio da escola CEI Áttila de Almeida Miranda, escola estadual também do município de Cachoeiro de Itapemirim; gestores e docentes dessas escolas.

A escolha desses espaços para investigação justifica-se pelo fato de a pesquisadora atuar neles como docente. Percebemos nas ações educativas a necessidade de uma proposta pedagógica que vise à aproximação, de forma significativa, entre o aluno e o texto literário. Ressaltamos que escola de Ensino Médio fez parte da pesquisa porque ela foi o primeiro local em que constatamos que os alunos que vinham do Fundamental II demonstravam uma rejeição à leitura literária. Eles não viam nesse gênero de texto a possibilidade de confrontar mundos e experiências.

Elaboramos, inicialmente, em 2015, um plano de atividades para 03 encontros, a fim de produzirmos dados preliminares. Cada encontro teve a duração de duas aulas de 50min e envolveu alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e alunos do Ensino Médio. Em outra etapa da pesquisa, a investigação envolveu alunos do 8º ano. Para essa etapa, outro plano de atividades foi elaborado para 7 encontros; cada encontro teve a duração de duas aulas de 50min. Os encontros foram planejados e desenvolvidos com a colaboração de todos os partícipes da pesquisa. A sequência de atividades foi planejada e desenvolvida com base nos momentos pedagógicos propostos por Gasparin (2005) para a Pedagogia Histórico-Crítica. Vale ressaltar que a preferência por momentos em vez de passos justifica-se por estes se articularem cronologicamente, o que sugere que o modelo de trabalho pedagógico mais comum é desenvolvido em etapas estanques, sem necessariamente se articularem; já os momentos, articulam-se num movimento único e orgânico. Os encontros ocorreram no turno em que os alunos estudam, pela dificuldade de retorno deles no contraturno.

A opção por um método pedagógico, usado na pesquisa empírica, baseado em momentos que se articulam, não intenciona reduzir esses momentos a um modelo didático a ser seguido. Organizar o trabalho pedagógico em momentos que se articulam é, antes de tudo, conceber a ação educativa como uma prática social, da qual alunos e professores participam de diferentes maneiras. O trabalho educativo proposto, portanto, se organiza em momentos, a saber: prática social; problematização; instrumentalização; catarse; retorno à prática social. Esses momentos encontram-se descritos detalhadamente no referencial teórico.

A análise dos resultados dos encontros seguiu uma abordagem que explorasse a experiência da literatura por meio de operações com a linguagem nas suas múltiplas possibilidades. Durante o contato com o texto literário, adotamos princípios epilinguísticos, pois a atividade epilinguística

é o exercício de reflexão sobre o texto lido/escrito e da operação sobre ele a fim de explorá-lo em suas diferentes possibilidades. Dizendo em outras palavras, é a reflexão que quem escreve ou lê faz enquanto escreve ou lê, para compreender ou atribuir sentidos ao texto, verificar sua lógica, coesão, coerência, adequação das categorias gramaticais e ortografia, seja como leitor que precisa entender o que lê, seja como autor que deseja que seu leitor entenda o que escreve.⁵

A nossa opção pela epilinguagem se deu porque entendemos que as atividades metalinguísticas não correspondem ao nosso propósito de trabalho com o texto literário; se nos limitássemos a propor leituras e exercícios ancorados nos arranjos estáticos do texto, estaríamos inibindo a criticidade e o potencial de autoria dos alunos. Ao assumirmos a abordagem epilinguística, optamos por adotar o conceito de linguagem norteador da teoria das operações enunciativas, base do epilinguismo, que preconiza que as atividades de linguagem são as operações de regulação, de referência e de representação (GOMES, 2007, p. 12).

5MILLER, Stela. **O trabalho epilinguístico na produção textual escrita**. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossaspublicacoes/revista/artigos/artigo/150>. Acesso: 20.out. 2016.

Este relatório apresenta as etapas e os resultados finais da pesquisa. Ele foi organizado com mais cinco capítulos. Neste primeiro capítulo, apresentamos as linhas gerais da pesquisa. Iniciamos com um relato de experiências pessoais e profissionais da pesquisadora para demarcar a origem de suas inquietações em relação ao uso do texto literário em sala de aula; apresentamos os objetivos da pesquisa, além de apontarmos a metodologia adotada; citamos o epilinguismo como base para a elaboração e desenvolvimento das atividades propostas nos encontros com os participantes da pesquisa.

No capítulo dois, apresentamos, resumidamente, algumas dissertações, teses e artigos com os quais este trabalho dialoga. Destacamos os elementos convergentes entre as pesquisas.

No capítulo três, apontamos a fundamentação teórica em que se baseiam as reflexões acerca de uma prática de leitura literária que vise à formação de leitores críticos. Apresentamos a Pedagogia Histórico-Crítica e suas contribuições para a proposta de trabalho literário aqui sugerido.

No capítulo quatro, discorremos, brevemente, sobre o epilinguismo e sobre a possibilidade de tornar as práticas de leitura do texto literário mais produtivas por meio de operações sobre a linguagem.

No capítulo cinco, apresentamos uma síntese das observações feitas durante o caminho planejado e trilhado coletivamente durante a pesquisa. Registramos também outras reflexões surgidas nesse percurso.

Por fim, um Caderno Pedagógico foi elaborado como parte complementar da pesquisa. Esse produto educacional reúne, de maneira condensada, os pressupostos teóricos que embasaram a pesquisa, além de apresentar, como sugestão de trabalho com o texto literário, uma sequência de atividades que foram planejadas e desenvolvidas de maneira colaborativa durante a pesquisa.

2 DIÁLOGO COM OUTRAS PESQUISAS

Um galo sozinho não tece uma manhã:/
ele precisará sempre de outros galos.

João Cabral de Melo Neto

A revisão bibliográfica aqui apresentada intenciona estabelecer diálogos entre a presente pesquisa e outros estudos sobre o texto literário, mais precisamente como meio de formação do leitor. Para tanto, buscamos teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos que se articulam com a ideia de humanização do homem a partir da aproximação entre os sujeitos e a literatura. Alguns dos trabalhos não discorrem especificamente sobre o uso do texto literário na sala de aula, mas fomentam a discussão em torno do poder humanizador e emancipatório da literatura.

A partir de pressupostos históricos e teóricos, o artigo de Regina Zilberman (2008), *O papel da literatura na escola*, propõe uma discussão acerca da leitura literária, bem como do papel da literatura na escola. Zilberman defende a necessidade de se ajustar o caminho trilhado até aqui. Para ela, deve-se continuar apostando na transformação proporcionada pela leitura literária, levando em conta o contexto e as novas necessidades que se impõem. Zilberman (2008) defende que ensino literário deve colaborar para a formação do leitor.

O principal aspecto de convergência entre este projeto de pesquisa e a ideia de Zilberman (2008) é o fato de o texto literário ter papel transformador por propiciar que o leitor acione sua fantasia, se reconheça nela e reflita sobre seu cotidiano, incorporando várias e novas experiências. Outro dado interessante é a propriedade indutiva do texto literário, uma vez que estimula práticas socializantes. A criação artística, como afirma Zilberman (2008), assume papel importante porque, a partir das sugestões oferecidas pela fantasia, pelo imaginário, socializa formas que permitem compreender problemas. A arte, portanto, inclusive o texto literário, colabora para o conhecimento da realidade, promovendo atitudes libertadoras.

Dialoga também com a proposta de pesquisa aqui apresentada a ideia de que trabalhar a leitura na escola requer suporte teórico. Mesmo que não haja uma

metodologia precisa e seriada, conforme afirma Vanessa Chaves de Almeida (2011) em *A interpretação de texto na escola: o sentido pode ser outro*. Almeida (2011) destaca que a leitura crítica e a escrita de textos claros são um dos principais objetivos da escola. Almeida (2011) destaca que o texto é definido não por sua extensão ou pela forma ou escrita, mas pela interação entre seus usuários, estabelecida tanto pelo falante/escritor quanto pelo ouvinte/leitor.

A tese de doutorado Ferreira (2012), intitulada *A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino de literatura*, apresenta a catarse como processo de desenvolvimento do indivíduo capaz de aproximá-lo cada vez mais do gênero humano. A referida tese destaca a importância de se unificar diferentes tipos de saber. Ferreira (2012) afirma que pouco se tem refletido sobre o lugar das artes pela educação de qualidade para todos. Aqui se incluem, portanto, os textos literários.

O presente projeto de pesquisa dialoga com a tese de Ferreira (2012), sobretudo no que se refere à formação e à transformação humanas pela arte. Sendo a literatura uma manifestação artística, tais efeitos também são exercidos por ela, o que interfere significativamente na prática social dos indivíduos.

Maria de Fátima Dias Paes (2012), em *Leitura e formação de leitores: percursos e percalços no Ensino Fundamental*, propõe uma reflexão sobre o enfoque dado pela escola à leitura. Maria de Fátima defende que o texto é usado apenas para decifração e destaca que a Literatura é abordada como seguindo o viés histórico-literário, ignorando o fato de que, no contato com a Literatura, é preciso que se descubram os implícitos para se construir e reconstruir sentidos. Paes (2012) conclui que as práticas pedagógicas não contemplam a formação de um leitor crítico.

O que se pretende aqui é justamente suscitar uma reflexão acerca do poder formador e transformador do texto literário. Para isso, torna-se imprescindível uma abordagem teórica do que é texto e de como a escola viabiliza o contato dos alunos com a literatura.

O presente projeto de pesquisa se aproxima da defesa de Paes (2012) principalmente no que se refere à necessidade de mudanças das práticas pedagógicas de leitura, sobretudo leitura do texto literário. Por isso, convergem ideias e indagações sobre o sentido de se estudar literatura e sobre o formato desse estudo no ambiente escolar.

A dissertação de Hélen A. Queiroz (2012), *O jogo literário: espaço, função e reverberação da literatura na formação do leitor na infância*, dialoga com a presente pesquisa por considerar a escrita e a literatura como marcas do humano. Por ser marca do humano, acaba por seduzi-lo. Queiroz (2012) defende que a troca de sentidos que se estabelece através da leitura literária extrapola a relação entre quem escreve e quem lê. Isso porque, por meio da leitura literária, é possível se chegar à esfera social. Queiroz (2012) ratifica, assim como se pretende com esta pesquisa, que a presença do texto literário no cotidiano é importante, pois, a partir dele, o homem se compreende à medida que compreende o universo sócio-histórico que o envolve.

Apesar de a dissertação de Queiroz (2012) dar destaque à literatura na formação do leitor na infância, sua pesquisa apresenta vários aspectos comuns ao proposto pela presente pesquisa. Vale destacar a crença de que o discurso artístico, que inclui a literatura, é uma representação da linguagem em uso. Bakhtin (2003, p.180), em *Estética da Criação Verbal*, afirma: “o estilo artístico não trabalha com palavras, mas com elementos do mundo, com valores do mundo e da vida”.

No artigo *Ler levantando a cabeça: caminhos e descaminhos da leitura literária na Educação Básica*, Maria Paula Parisi Lauria (2014) apresenta inicialmente a escola como local em tensão, em que estão a sedução e o afastamento do ato de ler. Lauria (2014) destaca que o trabalho com o texto literário nem sempre reconhece a interação entre leitor-autor-texto, mas a presença desse tipo de texto é notória nas salas de aula. Isso porque, segundo Lauria (2014), a escola assumiu a função, bem ou mal, de explorar o texto literário, e o faz evidenciando os aspectos composicionais. Ela enfatiza que o trabalho com a Língua Portuguesa exige um professor com disposição para entrelaçar e dar sentido aos eixos de trabalho da disciplina. Surge, então, o seguinte questionamento: como a escola pode promover a formação identitária pela leitura literária, dando espaço para as subjetividades, sem abrir mão de trabalhar, objetivamente, as obras consideradas representativas na formação de uma identidade maior, universal ou nacional?

A resposta a essa pergunta é justamente o que aproxima as ideias da autora às ideias defendidas por esta pesquisa. Ao citar Jouve (2013, p. 53), Lauria (2014) defende que se explore a leitura subjetiva, pois acredita ser necessário acionar o interesse do aluno por meio de um objeto que fale de e com o leitor. Afirma ainda ser essa uma das

formas de a escola chegar a um de seus objetivos essenciais, que é o de completar o saber do aluno sobre o mundo.

Giselle Larizzatti Agazzi (2014), em seu artigo *Problemas do ensino da Literatura: do perigo ao voo possível*, afirma que a formação do leitor de textos literários apresenta inúmeros problemas e eles têm se intensificado nos últimos anos. Isso porque há um afastamento crescente entre o público e as obras, conforme afirma Agazzi (2014). A autora atribui esse afastamento às relações entre literatura e ensino. Essa relação é marcada pela preocupação frequente por parte da escola em explorar a história e as correntes literárias, incluindo-se aqui as biografias e as críticas literárias, em detrimento da leitura viva dos textos literários. Isso revela práticas não comprometidas com a formação do leitor. Agazzi (2014) estabelece uma relação de causa/consequência entre a formação docente e as práticas pedagógicas que envolvem o texto literário.

A ideia proposta por Agazzi (2014) dialoga com o presente projeto de pesquisa por defendermos que a experiência literária ativa é que põe em atrito a memória coletiva e a individual, promovendo o diálogo da história com as subjetividades. Surge, então, o poder humanizador da experiência literária. Outro ponto de convergência entre este projeto de pesquisa e as ideias defendidas por Agazzi é o questionamento que ambos propõem: como promover a aproximação entre o leitor e o texto literário? Agazzi (2014) também revela a crença de que nos espaços escolares os sujeitos se reconhecem como parte do todo, ou seja, da coletividade. Ao compartilharem interpretações textuais, inclusive literárias, tomam consciência de que a coletividade fortalece a individualidade, ampliando-se a visão que se tem do mundo.

3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

3.1 ESCOLA: QUE ESPAÇO É ESSE?

Minha essência é mudar.
Não me basta ser rio se posso ser mar.

Fábio Rocha

Não seria possível apresentar quaisquer teorias para subsidiar a presente pesquisa sem antes falar sobre o espaço escolar e suas implicações em relação ao objeto de estudo em questão: o texto literário a ser explorado/lido pelo aluno. Qualquer prática pedagógica, proposta e executada na escola, necessita levar em conta o contexto escolar e toda a dinâmica do processo educativo. Depoimentos dos sujeitos envolvidos no processo educacional revelam que a escola tem se configurado como espaço de monotonia e de tristeza. Se a escola é vista assim por muitos educadores e alunos, inevitáveis serão os impactos negativos na vida deles fora do espaço escolar.

É comum, nos mais variados discursos, a defesa de que a educação é mobilizadora de diversas transformações sociais. O espaço escolar deveria ser, portanto, local privilegiado para fomentar essas mudanças. Acontece, porém, que, para promover tais transformações, a escola deve colaborar primeiramente para a construção de seres humanos críticos e participativos, ou seja, autores dessas transformações. Para isso, a escola deve refletir sobre a educação que oferece, conhecer a comunidade e seus moradores, ou seja, a cultura local, analisar continuamente suas práticas pedagógicas, guiada por uma visão mais crítica em relação aos sujeitos que dela participam. Além disso, a escola deve ser, antes de tudo, um lugar feliz. Mas como pensar em uma escola mobilizadora de mudanças sociais, se constantemente ela é vista por muitos alunos e professores como local de tédio e infelicidade?

Sobre a alegria na escola, o que se defende aqui é a ideia de que a escola pode e deve oferecer alegria e satisfação a todos os que dela fazem parte. Mas o que é, afinal, uma escola feliz? Para Georges Snyders (1993),

A alegria é um ato e não um estado no qual nos instalamos confortavelmente, é “a atividade de passar para...”. A alegria também é um ato na medida em que, através dela, “a potência de agir é aumentada”, um acréscimo de vida, fazendo o indivíduo se sentir como que prolongado, enquanto a não-alegria vai se restringir, se reduzir, se economizar, ficar de vigília ou entregar-se à dispersão (SNYDERS, 1993, p. 42).

A preocupação central de Snyders (1993) é a alegria na escola, defendida por ele como algo possível. O autor teoriza que, apesar de a escola ser vista por muitos como lugar de tédio e aborrecimentos, ela apresenta “fragmentos felizes do que ela deixa transparecer”. O teórico afirma que não concorda com o pensamento de que seja necessário mudar o mundo para que a escola mude. Ao contrário, defende que inventar e viver a alegria na escola é meio de transformar o mundo. Snyders (1993), então, parte de obras literárias e de testemunhos reveladores de que, apesar das adversidades, a escola pode contribuir para formar as novas gerações.

A presente investigação se aproxima da ideia defendida por Snyders (1993) uma vez que acredita na possibilidade de a escola configurar-se como local em que professores e alunos sejam felizes. Ser feliz aqui não parte de uma visão utópica e distante, mas da crença de que o professor, que dirige metodologicamente o processo de ensino, pode colaborar para que a escola se torne um lugar feliz, à medida que adota em seu fazer uma prática colaborativa de construção do conhecimento. A maneira como se faz torna-se tão importante quanto o conteúdo. O pensamento de Snyders (1993) de que a escola atua como mediadora da transformação da sociedade implica olhar mais atentamente para as práticas pedagógicas, principalmente porque, apesar de muitos fracassos, a escola consegue êxito em boa parte do que propõe.

A escola, para se configurar como um local feliz, não terá que se afastar da realidade e dos problemas que a envolvem. Ao contrário, a alegria na escola surge quando educandos e educadores compreendem a realidade, atuando sobre ela de forma crítica, num processo de desenvolvimento das potencialidades humanas.

Uma escola será feliz quando se converter em espaço de diálogo, aberta a questionamentos e capaz de incitar a busca por respostas de maneira coletiva. Numa escola assim, todos os recursos didáticos são utilizados como facilitadores do diálogo. A felicidade/satisfação no ambiente escolar também é promovida quando o contato com as múltiplas representações da linguagem são vistas como formas de

representação do humano. E o texto, por seu caráter dialógico, deve fazer parte de uma metodologia com vistas a colaborar para a construção crítica dos alunos, de forma ativa e criativa.

É responsabilidade da escola, portanto, a formação de leitores que atuem de forma crítica e autônoma diante do mundo. No espaço escolar, no entanto, não é isso que se vê. São várias as concepções de leitura que norteiam as práticas pedagógicas e nem sempre essas práticas colaboram para a formação de leitores críticos. Começamos, então, por esclarecer que a escola produz trabalho e que é importante entender a relação entre o homem e o trabalho, se quisermos levar adiante a proposta de se construir uma educação para a criticidade e para a emancipação.

3.2 O HOMEM E O TRABALHO

A vida só é possível/
reinventada.

Cecília Meireles

Não é possível pensar em transformar o ser humano através da educação e, conseqüentemente, a sociedade em que ele está inserido sem antes reconhecer e entender a relação entre homem e trabalho. O trabalho é ação exclusivamente humana; principal característica que diferencia o homem dos demais animais. Segundo Marsiglia (2011),

O trabalho, portanto, atividade essencialmente humana, é o que caracteriza a natureza humana, construindo-a histórica e socialmente. É a atividade consciente, com finalidade e intencionalidade de satisfação de suas necessidades, que o torna um ser humanizado (MARSIGLIA, 2011, p. 5).

A produção humana, por meio do trabalho, pode ser classificada em material e imaterial. A educação é um tipo de trabalho. Ela não produz objetos, mas um produto, inseparável tanto de seu produtor quanto de seu consumidor. Não há trabalho material que não parta de um planejamento, de uma ação mental. Portanto, as produções

material e imaterial, a princípio, são inseparáveis. O que ocorre, no entanto, é que o homem trabalhador é obrigado pelas imposições do capital a assumir a posição de objeto. O homem torna-se alienado da posse do que produz; alienado do poder sobre sua própria força de trabalho, uma vez que essa força precisa ser vendida; é alienado também do resultado (valor) de seu trabalho, valor, aliás, que desconhece. O trabalho perde, então, seu caráter humanizador, uma vez que as posições entre sujeito e objeto são invertidas.

A consequência dessa inversão é a base para a alienação. O trabalho, então, perde sua essência, ou seja, não colabora para o desenvolvimento dos indivíduos. Quando o homem passa a ser objeto, “coisificado”, seu valor é medido pelo retorno que ele dá sob a forma de capital.

A escola, instituição imersa em uma sociedade cujo deus é o capital, acaba por reproduzir os ideais capitalistas e transforma-se em espaço formal de alienação. Isso porque as práticas pedagógicas nesse espaço se preocupam menos com a humanização e mais com a particularidade subjetiva do ser humano. Não se pretende aqui ignorar a importância da experiência e da subjetividade de cada um, mas quando a escola adota métodos que priorizam o individual em detrimento da assimilação do que se construiu social e historicamente, em nada colabora para que os sujeitos ajam concretamente sobre sua realidade.

Nesse cenário de desumanização, como se configura a escola? De quais formas ela se reveste? Quais pedagogias adota?

A escola pode, e deve, agir contrariamente à alienação. Para tanto, a educação formal, entende-se aqui como a escola, precisa ter como principal objetivo a humanização. Sobre isso, Leontiev afirma ser possível oportunizar aos indivíduos a apropriação cultural,

[...] mas só o é em condições que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico, criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações da vida humana (LEONTIEV, 1978, pp. 283-284).

Sobre o espaço escolar, Marsiglia diz que

A escola pode tornar-se espaço de reprodução da sociedade capitalista ou pode contribuir na transformação da sociedade dependendo do nível de participação nas decisões que os envolvidos têm (pais, alunos, professores), da maneira como os conteúdos são selecionados (sua relevância e caráter humanizador), da forma como são discutidos, apresentados e inseridos no planejamento e como são ensinados (MARSIGLIA, 2011, p. 10).

Por acreditar que a escola não pode colaborar com a submissão do homem às leis do capital, adotamos a Pedagogia Histórico-Crítica para fundamentar teoricamente a presente pesquisa. É preciso ratificar, portanto, que o papel da educação, segundo a Pedagogia Histórico-Crítica, é o de colaborar para o desenvolvimento do ser humano que, uma vez transformado, transforma também a sociedade.

3.3 A ESCOLA NA ABORDAGEM PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA

Minh'alma ardente é uma fogueira acesa,
É um brasido enorme a crepitar!
Ânsia de procurar sem encontrar
A chama onde queimar uma incerteza!

Florbela Espanca

De todos os espaços educativos, a escola caracteriza-se como aquele em que especificamente os indivíduos entram em contato com o conhecimento construído ao longo da história da humanidade. Esse contato possibilita aos indivíduos se apropriarem desse saber sistematizado e avançarem. Mas será que na prática a escola tem garantido o acesso ao conhecimento construído e acumulado historicamente? Como visto anteriormente, a escola pode ser um espaço de alienação ou de transformação da sociedade.

Como o intento da presente pesquisa é o de colaborar para a construção do leitor crítico, a escola aqui pressuposta é aquela em que seja possível viabilizar a socialização do conhecimento sistematizado com vistas a mobilizar o ser humano para a transformação social. Sobre o ato educativo, Saviani (1995) diz

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1995, p. 17).

É preciso levar em conta que cultura e sociedade só existem por causa da experiência e do conhecimento acumulados historicamente construídos, repassados e transformados de geração em geração. A prática pedagógica, assim como a cultura e a sociedade, não resiste à ausência dos processos de transmissão do conhecimento.

Algumas pedagogias configuram-se como entraves a práticas educativas emancipatórias. As pedagogias do “aprender a aprender” são criticadas justamente por negligenciarem os conhecimentos construídos e acumulados historicamente. Para tais pedagogias, a educação cumpre seu papel se der conta das necessidades imediatas do cotidiano. Conceber a educação assim é ignorar que a alteridade se constrói nas relações sociais e a partir do que foi construído por outros homens em outras épocas e lugares.

Para as pedagogias do aprender a aprender, segundo Duarte (2006, p.34),

Aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma.

Para Duarte (2006), a educação escolar deve, sim, desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão. O que Duarte (2006) analisa é outra situação, o fato de que as pedagogias do aprender a aprender apresentam o “aprender sozinho” num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante de conhecimentos transmitidos por alguém. Diante disso, Duarte (2006, p.36) acredita que

Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento social existente.

Outra concepção apregoada pelas pedagogias do aprender a aprender é a de que o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento socialmente produzido. Isso significa dizer que adquirir o método científico é mais importante do que adquirir o conhecimento científico existente. Há ainda um terceiro posicionamento valorativo em relação às pedagogias do aprender a aprender que, segundo Duarte (2001, p.37), concebe a aprendizagem como algo a ser impulsionado e dirigido pelos interesses e necessidades do aluno. O quarto posicionamento valorativo (Duarte, 2001, p.37) é o de que a educação deve ter por objetivo preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade, que está em acelerado processo de mudança. Para Duarte (2001, p.37),

O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar aos indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos.

A sociedade capitalista, no entanto, por intermédio de práticas pedagógicas alienantes, tem colocado a escola como meio de adaptar seus sujeitos à sociedade em que se inserem. Reagindo a isso, a escola deve tomar para si a tarefa de garantir, de forma sistemática, que os alunos tenham acesso aos conhecimentos necessários à atuação crítica e autônoma na prática social. Eis aí a razão de ser da escola. Para Saviani,

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da

escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas) (SAVIANI, 2003, p.15).

Para que a escola construa um projeto educacional crítico e emancipatório, é necessário que ela pense no currículo e na importância dos conteúdos que constituem o planejamento e a prática do pensar, além de pensar em como eles serão distribuídos e abordados. Saviani defende que

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa [...]. A prioridade de conteúdos é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas [...]. O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2008, p. 45).

3.3.1 Práxis de leitura literária: um outro olhar

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim:
Esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa,
Sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.

Guimarães Rosa

O presente pesquisa aproxima-se da pesquisa-ação como metodologia investigativa. Segundo Susman e Evered (1978), Kurt Lewin foi o primeiro a introduzir o termo pesquisa-ação, em 1946. Isso para nomear algo inovador da pesquisa social: aliar a geração de teoria com a mudança do sistema social, o que ocorreria através da ação do pesquisador nesse sistema. A ação aqui se constitui como mudança no sistema e geração de conhecimento crítico sobre ele. O fato é que a pesquisa-ação passou a ser utilizada em diferentes campos de aplicação, inclusive no campo educacional. Situações reais frequentemente atestam que a ação é mais eficaz que o discurso quando a intenção é a de modificar realidades e comportamentos humanos.

A necessidade de se unir teoria e prática fez surgir a pesquisa-ação, que se caracteriza por possibilitar intervenção na prática durante o processo de pesquisa.

Esse tipo de pesquisa é bastante atraente para o atual contexto educacional brasileiro, pois pode levar a resultados específicos imediatos. É bom se destacar que a pesquisa-ação se opõe à pesquisa tradicional. Enquanto esta se apresenta como “independente”, “não reativa” e “objetiva”, aquela é tida como participante engajada. Thiollent define a pesquisa-ação como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2008, p. 14).

Barbier (2002) e Thiollent (2009) defendem o uso da pesquisa-ação em contextos problemáticos não atingidos pelas metodologias tradicionais. Apesar de Barbier apontar para uma metodologia existencialista e Thiollent inclinar-se para o que se pode chamar de metodologia político-social, ambos valorizam a pesquisa-ação pelo caráter colaborativo e dialético do processo investigativo. Além disso, representa uma metodologia que se constitui a partir de um determinado grupo e de seu(s) problema(s), gerando um saber transformador.

Transformação da realidade e produção de conhecimento. Esses são os objetivos da pesquisa-ação. Ela tornou-se importante para a transformação da realidade, pois representa uma ação que se dá colaborativamente entre os sujeitos envolvidos, mobilizados pela busca de soluções para o(s) problema(s). Inevitavelmente, essa ação gera conhecimento, uma vez que as informações obtidas podem ser utilizadas em outros contextos e para outros fins.

Apesar de não ter surgido no contexto educacional, a metodologia da pesquisa-ação representa atualmente uma atividade de compreensão e explicação da prática pedagógica numa ação transformadora. Para Barbier (2002), por meio da pesquisa-ação há entendimento e explicação da práxis dos grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas.

Outra justificativa para o uso da pesquisa-ação no contexto educacional é a tentativa de minimizar a distância entre teoria e prática. Isso porque a pesquisa-ação permite que os envolvidos interfiram no decorrer do processo, o que garante maior êxito na equalização do(s) problema(s). Segundo Barbier,

O processo, o mais simples possível, desenvolve-se frequentemente num tempo relativamente curto e os membros do grupo envolvido tornam-se íntimos colaboradores. A pesquisa-ação utiliza os instrumentos tradicionais da pesquisa em Ciências Sociais, mas adota ou inventa outros (BARBIER, 2002, p. 56).

A pesquisa-ação, além de pesquisa social, possui dimensão política, especificamente política de transformação. Na perspectiva de Thiollent,

A função política da pesquisa-ação é intimamente relacionada com o tipo de ação proposta e os atores considerados. A investigação está valorativamente inserida numa política de transformação (THIOLLENT, 2009, p. 47).

A presente pesquisa aproxima-se das ideias de Thiollent no que se refere à abrangência da metodologia adotada. Ao propor uma pesquisa em que os sujeitos ajam colaborativamente não se quer dizer que as transformações humanas e sociais em relação a esses sujeitos sejam ilimitadas. Thiollent (2009) afirma que o sistema social nunca é alterado para sempre. Entende-se, portanto, que as mudanças ocorrem na consciência de algumas pessoas.

Usar a pesquisa-ação no processo investigativo que tem como objeto de estudo o texto literário intencionou, por meio da integração dos partícipes, identificar e resolver as necessidades específicas da realidade dos envolvidos, o que, no nosso caso, se refere à recepção estética do texto literário no ambiente escolar. A proposta baseou-se em buscar uma forma de trabalho significativo com o texto literário no ambiente escolar, orientado pela crença de que é possível transformar a sociedade a partir da humanização do ser humano. Ao adotar-se a pesquisa-ação como metodologia de pesquisa, pensou-se em contribuir para a formação de sujeitos participativos e autônomos nas relações sociais.

O objetivo da pesquisa-ação é situacional e específico, o que se enquadra plenamente no objetivo maior do Mestrado Profissional em Letras, que é o de preencher a lacuna entre teoria e prática, formando “professores de Língua Portuguesa voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo em que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da linguagem

presentes contemporaneamente na sociedade” (PPC Mestrado Profissional em Letras, 2014, p. 11).

Embora muitas vezes de caráter provisório, a pesquisa-ação é altamente valiosa, pois se configura como instrumento ao qual o professor poderá recorrer para melhorar o processo ensino-aprendizagem, mesmo em se tratando apenas do ambiente em que atua. Recorrer à pesquisa-ação é melhor que vislumbrar mudanças com base na alegação de suposta eficiência de procedimentos não testados previamente, prática bastante comum em ambientes escolares. Para Corey (1979, p. 298), “[...] ouvir dizer o que devemos fazer é muito diferente de descobrir pessoalmente o que devemos fazer”.

Partindo do princípio de que a educação deve ser vista como um processo planejado e participativo de reflexão e ação, a pesquisa-ação revela-se como uma alternativa metodológica eficaz. A opção metodológica deste estudo, portanto, foi a pesquisa-ação por ela se configurar como uma pesquisa social, marcada por um diálogo entre os envolvidos no processo, objetivando, através da co-participação, a resolução de um problema antes detectado. Quando os sujeitos estão intensamente envolvidos no processo e de maneira ativa, as mudanças são mais efetivas. Assim, instaura-se um estudo baseado em uma postura ativa, cooperativa e participativa entre os envolvidos no processo. Evidencia-se, com isso, um diálogo com a teoria bakhtiniana no que se refere à construção da alteridade. Sobre essa construção, o próprio Bakhtin revela que

[...] ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio. É com o olhar do outro, impregnado de valores, que me comunico com o meu interior. Tudo o que diz respeito a mim chega a minha consciência através do olhar e da palavra do outro, ou seja, o despertar da minha consciência se realiza na interação com a consciência alheia (BAKHTIN, 2003, p. 341).

Além disso, o autor diz que há uma limitação intransponível no meu olhar que só o outro pode preencher. Utilizar como viés metodológico a pesquisa-ação exigiu reconhecer que identificar um problema e implementar mudanças se daria num contexto de confrontos de ideias e negociação de sentidos possíveis entre o pesquisador e os demais envolvidos na pesquisa. O que se propôs com a presente pesquisa, por meio da co-participação, foi a transformação dos envolvidos, numa

perspectiva bakhtiniana, que postula a verdade não como algo que se encontra no interior de uma única pessoa, mas a ser construída na interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente.

A reflexão é essencial para o êxito da pesquisa-ação. Por isso, refletir não foi visto como fase da pesquisa e sim como ação que permeou todas as fases do ciclo. As etapas desse ciclo foram:

1 - O reconhecimento: definido aqui como uma análise situacional a fim de se produzir uma ampla visão do contexto da pesquisa. Inicialmente o pesquisador está implicado em uma situação problemática e recorre a um determinado grupo interessado pela questão para, juntos, buscarem soluções. Nessa etapa, se fez a identificação do problema. O problema foi tratado como consciência do pesquisador de que algo que o perturbava poderia ser investigado e melhorado. Foi necessário um período de observação e reflexão a fim de que o problema, além de identificado, passasse por análise prévia para que se pudesse detectar seu grau de importância e caminhos metodológicos para a sua resolução. Conversas informais com alunos, professores e pedagogos colaboraram para isso. Foram definidos os partícipes da pesquisa e, por meio de ação colaborativa, todos tiveram igual participação. Depois de feitos os primeiros contatos com os interessados, eles passaram a constituir um grupo de pesquisa, ou seja, participantes de todas as etapas da pesquisa. Por meio de conversas, foram identificadas coletivamente as expectativas, os problemas da situação, as características dos envolvidos e outros aspectos que pudessem fazer parte desse diagnóstico.

2 - O planejamento: como já haviam sido definidos os envolvidos na etapa anterior, foi preciso planejar as ações a partir do problema identificado. Foi planejada também a logística dos encontros, a saber: turno, quantidade de alunos e local dos encontros, bem como a forma de registrar os dados produzidos. As ações foram pensadas a partir dos momentos pedagógicos propostos por Gasparin (2005) para a Pedagogia Histórico-Crítica, apresentada no capítulo referencial teórico.

3 - Realização das propostas: execução coletiva das atividades. A avaliação ocorreu de forma contínua para subsidiar a própria ação e nela interferir sempre que o processo assim o exigisse.

4 - Avaliação: mesmo concebendo a avaliação como processo contínuo, foi necessário se fazer uma análise mais apurada dos resultados ao final da pesquisa. A avaliação aqui envolveu uma reflexão sobre os resultados das ações, tanto intencionais quanto não intencionais, uma revisão do processo para que os próximos planejamentos e ações pudessem ser beneficiados pelo planejamento anterior.

Conforme afirma Thiollent (2009), há um ponto de partida, que é a fase exploratória, e um ponto de chegada, mas no intervalo haverá uma multiplicidade de caminhos em função das diferentes situações diagnosticadas ao longo do processo.

A pesquisa-ação foi realizada em uma escola pública do município de Cachoeiro de Itapemirim, com duas turmas do Ensino Fundamental II. Nessa escola, algumas intervenções pedagógicas foram implementadas nos últimos anos com o objetivo de se proporem práticas significativas de leitura e escrita. Nenhuma das intervenções, porém, baseou-se na metodologia da pesquisa-ação como tentativa de amenizar os problemas, e os avanços relativos aos atos de ler e escrever são poucos diante dos desafios enfrentados.

3.3.2 Os momentos pedagógicos – caminhos para a práxis

A educação, conforme dito, também é uma forma de trabalho cujo produto é imaterial. A Pedagogia Histórico-Crítica considera a educação, portanto, como constitutiva do processo social e histórico de humanização do homem. A escola é aqui entendida como parte de uma prática social mais ampla. O trabalho docente, portanto, se dá em uma estrutura de prática social. A educação escolar é concebida como mediadora na prática social global. A escola deve adequar suas práticas pedagógicas a fim de garantir o desenvolvimento humano de forma integral. A Pedagogia Histórico-Crítica propõe novos caminhos para que a crítica não seja esvaziada pela falta de soluções

e de organização metodológica do pensamento (MARSÍGLIA, 2011, p. 29). Por isso, tomamos a Pedagogia Histórico-Crítica como princípio a orientar a prática pedagógica em sala de aula.

Apresentamos, ainda que resumidamente, uma organização básica de trabalho pedagógico para que a aprendizagem seja significativa. Começamos por esclarecer que pensar numa educação integral é pensar na realidade objetiva (conteúdos/compreensão da realidade) e na subjetividade (contribuição à formação e ao desenvolvimento da personalidade e das funções psicológicas). Para que seja possível colaborar com a educação integral dos alunos, a prática educativa precisa ser organizada. Planejamento e organização significam aprendizagem dos alunos. Todas as atividades propostas nos encontros foram organizadas e realizadas segundo os momentos pedagógicos propostos por Gasparin (2005) para a Pedagogia Histórico-Crítica. Esses momentos encontram-se detalhados abaixo.

Descrição dos Momentos Pedagógicos

- Prática social - Ponto de partida da prática educativa
Começamos por enfatizar que o primeiro e o último momentos são os mesmos no enunciado, mas na concretização são diferentes. No momento inicial o professor deve levar em conta a realidade social do educando. Tanto professor quanto aluno são participantes da prática social. Nesse momento, o professor tem uma síntese precária, pois há um conhecimento e experiências em relação à prática social, mas isso é limitado, pois ele ainda não tem claro o nível de compreensão dos seus alunos, não sabe ao certo qual é a percepção que o aluno tem da realidade. Por sua vez, a compreensão dos alunos é sincrética, fragmentada, sem a visão das relações que formam a totalidade. O que eles têm é uma noção vivencial do conteúdo. Vale ressaltar que o professor também tem a sua prática social inicial; ele tem o que se pode chamar de síntese precária. Isso porque ele já fez um estudo, tem uma ideia, mas o seu conhecimento passará por mudanças, o que gerará uma nova percepção ao final. O primeiro momento articula-se com o nível de desenvolvimento efetivo do aluno, tendo em vista a adequação do ensino aos conhecimentos já apropriados e ao desenvolvimento iminente, no qual o

ensino deve atuar. Esse momento deve selecionar os conhecimentos historicamente construídos que serão traduzidos em saber escolar. O ponto de partida da prática educativa é a busca pela apropriação, por parte dos alunos, das objetivações humanas. O saber do aluno, baseado em suas experiências cotidianas, pode contribuir para a estruturação do início da ação pedagógica, mas não é condição para ela. A escola nem sempre encontrará nos interesses imediatos e nos conhecimentos prévios dos alunos os conteúdos que a escola deve transmitir e isso não significa que por isso não deva criar necessidades e oferecer os conhecimentos históricos elaborados.

O que fizemos?

- ✓ Conversas em todos os momentos para descobrirmos o que os alunos já sabiam, bem como observar a recepção deles em relação ao texto literário.

- **Problematização**

As questões sociais perpassam também os conteúdos escolares. Aqui é preciso refletir sobre quais aspectos sociais podem ser modificados por professor e alunos, pela escola de modo geral. Momento de levantar questões postas pela prática social. É a ocasião em que se torna evidente a relação escola-sociedade com as questões da prática social (que precisam ser resolvidas) e os conhecimentos científicos e tecnológicos (que devem ser acionados). Trata-se de colocar em xeque a forma e o conteúdo das respostas dadas à prática social, questionando essas respostas, apontando suas insuficiências e incompletudes; demonstrar que a realidade é composta por diversos elementos interligados, que envolvem uma série de procedimentos e ações que precisam ser discutidas. O professor precisa ter claro como orientará o desenvolvimento da aprendizagem, baseando-se naquilo que já tem como material da etapa anterior e seus objetivos de ensino. O planejamento deve abordar as diversas dimensões do tema e evidenciar a importância daquele conhecimento, fazendo-o ter sentido para o aluno. Podemos dizer que nesse momento o professor deverá “seduzir” o aluno para querer aprender. A proposta é de um desafio mental, um exercício, não uma imposição.

O que fizemos?

- ✓ A partir das conversas ocorridas no momento inicial e sobre a leitura de textos literários na sala de aula, traçamos com os participantes um planejamento que privilegiou as rodas de leitura, prática incomum na realidade deles.

- Instrumentalização/Apropriação

Momento muito importante da ação docente, pois é hora de oferecer condições para que o aluno construa o conhecimento. Para isso, o professor explica, apresenta, demonstra, faz o conteúdo ser apreendido pelo educando. Aqui o educando já teve seu conhecimento interrogado e o professor, então, deverá apresentar a dimensão científica, cultural ou da área específica em questão. O que acontece nesse momento é que o educando vai relacionando seu conhecimento prévio com aquele apresentado pelo professor, o que significa dizer que o aluno vai constituindo sua aprendizagem. Lembrando que é preciso instrumentalizar os educandos para que os problemas levantados sejam equacionados, o que lhes permite compreender as questões abordadas de forma mais complexa e sintética, dando novas respostas às situações abordadas. A intenção é a de que a apropriação do conhecimento tenha significado histórico, coletivo, ou seja, social, e que traga sentido para a vida do educando.

O que fizemos?

- ✓ Selecionamos os textos e os recursos para que os participantes, no contato com o texto literário, pudessem dialogar com os textos e relacionar o que sabem com o que o professor propõe.
- ✓ Procuramos diversificar os textos e construir atividades que privilegiassem a interação e o contato com outras vivências.

- Catarse

Momento culminante do processo educativo, quando o aluno apreende o fenômeno de forma mais complexa. Há uma transformação e a aprendizagem efetiva acontece. O educando passa de um nível de conhecimento para outro mais elevado. A catarse não se dá em um ponto exclusivo, pois se trata da síntese, que vai acontecendo de maneira processual e cada vez mais aprofundada. Os momentos são interdependentes e são organizados separadamente para melhor organização didática. A catarse opera uma mudança, fazendo com que o indivíduo veja o mundo de maneira diferente daquela própria do pragmatismo e do imediatismo da vida cotidiana. O momento catártico modifica a relação do indivíduo com o conhecimento, saindo do sincretismo caótico inicial para uma compreensão sintética da realidade, relacionando-se intencional e conscientemente com o conhecimento. Nesse momento ocorre a incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos da transformação social. É bom se destacar o fato de que tanto o professor, que passa a ter uma síntese mais consistente, quanto o educando, que ascendeu a outro nível de conhecimento, retornam à prática social modificados.

O que fizemos?

- ✓ Depois da realização de algumas atividades de leitura literária, os participantes demonstraram interesse em levar a literatura para outras pessoas, fora do ambiente escolar.
 - ✓ Os alunos saíram da escola e levaram o texto literário para a comunidade.
- Prática social modificada - Ponto de chegada da prática educativa

O educando, tendo adquirido e sintetizado o conhecimento, tem entendimento e senso crítico para buscar seus objetivos de maneira transformadora. Quando o aluno problematiza a prática social e evolui da síncrese para a síntese, está no caminho da compreensão do fenômeno em sua totalidade. Como já dito, o primeiro e o quinto momentos são iguais no enunciado - prática social, mas diferem no sentido de que ao final do processo essa prática se modifica em razão da aprendizagem resultante da ação educativa,

produzindo alterações na qualidade e no tipo de pensamento (do empírico ao teórico). Quando falamos em prática social modificada, não estamos nos referindo sempre a um conhecimento para se produzir algo físico, material. As mudanças também resultam em uma nova maneira de ver, de pensar e de agir. O educando precisa ser desafiado para que aquilo que ele aprendeu passe a uma ação.

O que fizemos e observamos?

- ✓ Os alunos, por meio de relatos orais e escritos, fizeram registros das experiências.
- ✓ Observamos mudança nos envolvidos em relação à leitura literária. Eles disseram aguardar, com ansiedade, os encontros; além disso, revelaram que se sentiram muito felizes em ler para outras pessoas. Isso comprova que os envolvidos voltaram à prática social modificados.

Para a intervenção pedagógica na escola, destacamos que foi elaborada uma sequência didática guiada pelos momentos pedagógicos descritos. A proposta de trabalho com o texto literário foi desenvolvida em 10 encontros durante as aulas de Língua Portuguesa. Os três primeiros encontros ocorreram em 2015 e envolveram uma turma de 6º ano. A partir deles, foi possível produzir dados preliminares. Os outros sete encontros aconteceram em 2016 e envolveram uma turma de 8º ano. Cada encontro teve a duração de duas aulas de cinquenta minutos.

3.4 LEITURA E LEITURAS: O QUE É LER AFINAL?

que importa a nuvem no horizonte
chuva de amanhã?
hoje o sol inunda o meu dia

Helena Kolody

Apesar de muito se ter pesquisado e publicado sobre alfabetização e letramento, parece ser assunto que carece de mais pesquisas e discussões, principalmente quando se pensa em conceituar esses dois termos e delimitar suas especificidades.

Inclusive, como afirma Magda Soares (2004), “Um olhar histórico sobre a alfabetização escolar no Brasil revela uma trajetória de sucessivas mudanças conceituais e, conseqüentemente, metodológicas.”. É fato que no Brasil as discussões em torno do letramento surgem sempre atreladas ao conceito de alfabetização, enquanto que em outros países isso ocorre de forma independente em relação a ela. Aqui os conceitos se mesclam, por vezes se superpondo e até se confundindo. Convém, então, esclarecer os termos.

O conceito de letramento é bastante recente. Ele surgiu da necessidade de nomear, na leitura e na escrita, comportamentos e práticas sociais que extrapolem a codificação e a decodificação, ações importantes que devem ser valorizadas, mas insuficientes no processo de alfabetização. O termo letramento aparece, então, como ampliação do termo alfabetização, o que faz com que muitos se percam em meio a nomenclaturas na tentativa de clarear e definir o que está para um e para outro, numa visão às vezes antagonista dos dois processos. A relação, porém, entre os dois conceitos é inegável, ainda que haja determinada especificidade para ambos enquanto processos. Os dois processos não podem ocorrer separadamente, mas de forma simultânea. Isso porque

A relação do aluno com o universo simbólico não se dá apenas por uma via – a verbal –, ele opera com todas as formas de linguagem na sua relação com o mundo. Se considerarmos a linguagem não apenas como transmissão de informação mas como mediadora (transformadora) entre o homem e sua realidade natural e social, a leitura deve ser considerada no seu aspecto mais conseqüente, que não é o de mera decodificação, mas o da compreensão (ORLANDI, 1988, p. 38).

Mesmo distintos, os processos de alfabetização e letramento mantêm entre si uma relação de indissociabilidade e de interdependência. Ora, não se pode conceber a ideia de uma alfabetização que conduza o aluno, única e exclusivamente, à aquisição do sistema convencional de escrita, codificando e decodificando textos, em práticas descontextualizadas. O fato é que dados revelam que, além de ter surgido um novo nome, letramento, surge também uma preocupação: aqueles que sabem ler e escrever, considerados alfabetizados, mas que não respondem satisfatoriamente às demandas sociais do mundo da escrita. Talvez o problema não esteja na mudança de nome, mas na prática de uma alfabetização em um contexto de letramento, sem que

seja anulada a especificidade de cada processo. Nomenclatura nova não significa prática nova. Para Orlandi,

Esse pedagogismo que aí se mostra desvincula de seu contexto social as soluções para os problemas de ensino. Ou seja, decide-se que não se sabe ler e se propõem técnicas de leitura para que se dê conta, rapidamente, dessa dita incapacidade, generalizada, e que alguns até acreditam que seja inata, de que sofre o brasileiro (“brasileiro não lê”) (ORLANDI, 1988, p. 30).

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado. Se concebermos que ser letrado é envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita, torna-se necessário analisar até que ponto as práticas docentes têm colaborado para esse envolvimento. Não basta, portanto, garantir que os indivíduos sejam conduzidos apenas a se apropriarem de aspectos linguísticos, mas tomar posse da língua e contextualizá-la em diferentes meios e práticas sociais. Esse ato de tomar posse da língua e contextualizá-la é o que Bakhtin (2000) chama de atitude responsiva. Sobre essa atitude, o teórico defende que

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc. e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (BAKHTIN, 2000, p. 290).

Com o surgimento de novos fenômenos sociais, novas palavras aparecem na tentativa de conceituá-los. Isso aconteceu com a palavra *letramento*. Ela surgiu para especificar uma nova exigência social do ato de ler e escrever, uma vez que, não bastando a simples decodificação e codificação das letras/palavras, foi preciso uma ação muito mais complexa mediante o sistema de escrita.

Nessa perspectiva, é preciso delimitar, no campo do letramento, os modelos autônomo e ideológico. O modelo ideológico de letramento tem como base a natureza social do letramento e considera a leitura e a escrita como práticas sociais. Kleiman (1995) considera que a leitura e a escrita fazem parte de atividades sociais, tais como ler um manual ou pagar contas. Daí a importância de se encarar a leitura e a escrita

não só como atividades com um fim em si mesmas (como propõe o modelo autônomo de letramento), mas como atividades que servem a um propósito. Analisar esse propósito deve ser parte de um modelo mais eficaz de letramento. Quando a escola opta por alfabetizar num contexto de letramento, ela entende que ler e escrever são vias de inserção social, garantindo que as pessoas se relacionem de maneira mais participativa e autônoma. Sobre isso, Silva (2011) diz:

Assim, a aquisição de novas informações e a conseqüente expansão de horizontes decorrentes de leituras ecléticas vão se tornar instigadoras de diálogos mais frequentes e de comunicações mais autênticas. Nesse sentido, ler é realmente participar mais crítica e ativamente da comunicação humana (SILVA, 2011, p. 47).

Ler vai muito além da codificação e decodificação de sinais gráficos. O ato de ler, por sua essência ativa, colabora para a construção da alteridade, uma via de mão dupla: o ato de ler faz com que o homem modifique o mundo e, ao mesmo tempo, seja modificado por ele. Silva (2011) defende que

Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela crítica e passa a compreender-se no mundo (SILVA, 2011, p. 51).

O ambiente escolar precisa ser convertido em um espaço privilegiado de práticas de leitura significativas. Dessa maneira, será possível pensar em leitura como via de inserção social à medida que o aluno constrói sua alteridade.

Não é recente a atenção dos estudiosos e pesquisadores aos assuntos ligados às concepções e práticas de leitura na esfera educacional. Silva (2003, p.19) faz uma referência à leitura como sendo um elemento fundamental para adquirir o saber. A leitura é um componente da educação e a educação, sendo um processo, aponta para a necessidade de buscas constantes de conhecimento; Silva (1998) argumenta ainda que a importância e a “obrigação” do ato de ler são requisitos necessários para alunos e professores. Destaca também que é preciso levar em consideração as condições atuais e a maneira como a leitura tem sido conduzida nas escolas. As concepções de letramento merecem atenção especial.

Como afirma Isabel Solé (1998), o ato de ler constitui-se de compreender e interpretar textos escritos de múltiplos tipos com diversas intenções e objetivos, o que contribui de forma contundente para a autonomia das pessoas, ao ponto em que a leitura é uma ferramenta indispensável para que nos conduzamos com certas garantias em uma sociedade letrada. O processo de ensino-aprendizagem com a leitura em sala de aula é apresentado por Solé (1998) em etapas de atividades com o texto. Solé afirma que as estratégias de leitura funcionam como propostas a auxiliarem o aluno no desenvolvimento de suas habilidades para o processo de leitura. Propor atividades significativas, a partir de uma concepção social da leitura, deve ser uma “[...] construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos” (SOLÉ, 1998, p.22).

Há muito se ouve dizer que os alunos não gostam de ler, além de não produzirem sentido(s) ao serem submetidos à leitura dos mais variados tipos e gêneros textuais. Essa suposta inaptidão passa a ser, além de uma reclamação por parte dos professores, o motivo primeiro, segundo muitos, do fracasso escolar.

Frequentes são as afirmações dos professores de que os alunos não avançam porque abandonaram os livros e não se dedicam aos estudos. Não restam dúvidas de que ler e estudar, frequentemente, colaboram para a aprendizagem e para o sucesso dos educandos, além de incidirem sobre a formação de um sujeito crítico. O que se questiona, porém, é como a escola, enfatizada aqui na figura do professor, vem lidando com isso. Como a escola tem enfrentado esse problema, já que acredita ser ele um dos fatores para o fracasso escolar?

Sabe-se que ler não é uma atividade escolar. Ler é, antes de tudo, uma forma de interação com a sociedade, maneira eficiente de compreender o ser humano e a vida, o que se configura como caminho de possibilidades de mudanças pessoais e sociais. O ato de ler, concebido assim, revela-se como forma de o indivíduo “juntar-se” ao mundo. Por intermédio da leitura, o homem tem oportunidade de ampliar os conhecimentos por meio do já decifrado, o que lhe permite acessar níveis culturais mais elevados, possibilitando, dessa forma, conquistar melhores condições sociais, intelectuais, profissionais e econômicas. Ora, se a leitura é assim vista pela escola, como algo essencial para construção do conhecimento, necessário se faz dispensar

atenção às práticas de leitura propostas no ambiente escolar, incluídas aquelas que envolvem os textos literários.

As atividades de leitura são significativas a partir do momento em que professor e aluno têm claros os objetivos a serem atingidos através delas. Melhorar o desempenho dos alunos, em todos os seus desdobramentos, só é possível quando professores, munidos de vontade e de embasamento teórico, têm controle sobre a natureza das tarefas propostas. Isso equivale a dizer que as estratégias de leitura precisam passar por um olhar criterioso do profissional da área ou de quem acredita que a leitura é responsabilidade de todos. O problema é que parece ter virado clichê dizer que o aluno não aprende porque não lê, quando o foco deveria ser outro: até que ponto as atividades de leitura propostas pela escola têm favorecido a formação de leitores? Apesar de as escolas, a todo momento, apregoarem a importância do ato de ler, as práticas de leitura implementadas nesse ambiente não têm incluído o texto literário como via emancipatória dos alunos e, muitas vezes, esse tipo de texto é usado apenas como artifício para o estudo gramatical.

A presente pesquisa tem por objetivo investigar como práticas de leitura literária em sala de aula podem contribuir para a formação de leitores críticos e emancipados.

3.4.1 Leitura crítica e emancipadora

Arre, estou farto de semideuses!
Onde é que há gente no mundo?

Fernando Pessoa

Convém começar delineando a leitura que se pratica na maioria das escolas no Brasil. Começemos, então, por ratificar o fato de que o termo *letramento* chegou aqui na década de 1980. Isso para se identificar a superação do ato de ler e escrever apenas como decodificação do código escrito. Letramento, então, envolve a apropriação da escrita e das práticas sociais.

Paulo Freire (1984), apesar de não utilizar a palavra *letramento*, acreditava numa aprendizagem da leitura para além da decodificação. Para ele,

[...] se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra (FREIRE, 1984 p. 35).

Em boa parte das escolas, percebem-se práticas empobrecedoras que em nada colaboram para a reflexão crítica e mobilizadora de transformações sociais. A escola apresenta-se como forma de adaptar seus sujeitos aos moldes capitalistas. A atuação do professor, portanto, como mediador entre o aluno e o texto fica comprometida, uma vez que esse professor, imerso também em uma sociedade capitalista, pode revelar-se alienado. Sobre isso, Marsiglia diz que

A implicação de maior importância na alienação do professor no processo educativo é, portanto, levar os alunos à reprodução da sociedade sem consciência de sua inserção nela e dos resultados dessa reprodução para a melhoria de suas próprias vidas (MARSÍGLIA, 2011, p. 10).

A escola, espaço educativo privilegiado, deve essencialmente tornar viável a socialização do conhecimento sistematizado, discriminando o que é mais importante, sempre em consonância com uma educação crítica na formação dos indivíduos. E o que é importante ensinar? Para responder a essa pergunta, a escola deverá fazer outras: qual é, socialmente, a finalidade dos conteúdos ensinados?; a escola está intimamente ligada às transformações sociais?; quais são os objetivos para o que se ensina na escola?. Para que a educação crítica se torne real, a escola precisa vivenciar uma prática pedagógica pautada na busca por alternativas que articulem prática social, conhecimento, aluno e professor.

No que diz respeito às práticas de leitura, a escola tem colaborado pouco para a formação de leitores e cidadãos críticos. Isso se estende ao estudo da Língua Portuguesa de modo geral, abarcando, portanto, a leitura literária. O problema da leitura na escola não está unicamente ligado a questões metodológicas, mas também a concepções de leitura veiculadas no espaço escolar. Se os educadores concebem a leitura como via necessária para a compreensão do mundo e para com ele interagir, as práticas de leitura propostas por eles revelarão tal concepção. Do contrário, o

trabalho com a leitura passa a ser mecânico, sem grandes impactos nas relações sociais.

As atividades de leitura tendem a ignorar o que Geraldi (2006) chama de “fruição do texto”, uma vez que a preocupação está em controlar os resultados, muitas vezes previamente determinados. Nas palavras de Geraldi,

Com “leitura – fruição do texto” estou pretendendo recuperar de nossa experiência uma forma de interlocução praticamente ausente das aulas de língua portuguesa: o ler por ler, gratuitamente. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define esse tipo de interlocução é o “desinteresse” pelo controle do resultado (GERALDI, 2006, p. 97-98).

Práticas de leitura empobrecedoras geram graves consequências para a formação dos alunos, como leitores e como sujeitos, nos aspectos humanos e sociais. Geraldi defende que

Na prática escolar, porém, o “eu” é sempre o mesmo; o “tu” é sempre o mesmo. O sujeito se anula em benefício da função que exerce. Quando o tu-aluno produz linguisticamente, tem sua fala tão marcada pelo eu-professor-escola que sua voz não é voz que fala, mas voz que devolve, reproduz a fala do eu-professor-escola (GERALDI, 2006, p. 89).

Antes, as práticas de leitura devem se constituir como atos intelectuais, criativos, construtores de conhecimento e formadores da cidadania. Todo texto acaba por ser reescrito, no mínimo, tantas vezes quantos forem os leitores. Isso significa que a interação entre leitor-texto ocorre pelo fato de o texto apresentar-se sempre como incompleto. Seu sentido só se concretiza no ato da leitura. Torna-se, portanto, um desafio para o professor criar oportunidades constantes de interação crítica entre texto e leitor. Para Orlandi,

Outro aspecto a se considerar em relação à incompletude é que, uma vez que se constitui na interação, o sentido do texto não se aloja em cada um dos interlocutores separadamente, mas está no espaço discursivo criado pelos (nos) dois interlocutores (ORLANDI, 1988, p. 22).

Sobre essa necessária interlocução, Ezequiel Theodoro da Silva diz que

O mundo se me abre em forma de horizontes de conhecimentos, cada um deles pede a minha presença, a minha participação. É a penetração consciente nesses horizontes que garante o caráter ontológico de minha existência; emergo como sujeito, sou, à medida em que me sinto conscientemente nos objetos que compõem os horizontes com os quais me defronto (SILVA, 2011, p. 77)

Entende-se, então, que a leitura crítica começa por desestabilizar o mundo interior do leitor, o que poderá mobilizá-lo para ações de transformação social. Daí a importância de se pensar em práticas de leitura significativas no contexto escolar. Essas práticas de leitura devem considerar a dimensão literária como aspecto imprescindível do ato de ler e de escrever, bem como da oralidade.

3.5 EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Os poemas são pássaros que chegam/
não se sabe de onde e pousam/
no livro que lê.

Mario Quintana

Qualquer estudo sobre as manifestações humanas ao longo da história revelará que a arte é uma delas e que acompanha o homem desde a antiguidade. Os gregos tinham um modelo de educação que previa as dimensões epistêmica, ética e estética. A princípio, percebe-se que a educação, para os gregos, ao abarcar a dimensão estética, sugere que sem a arte não haveria formação humana integral.

Percebe-se que na educação atual a dimensão epistêmica tem sido supervalorizada e, nas práticas educativas, o tempo dedicado à arte é restrito. Nesse cenário de pouca valorização da arte na formação integral dos indivíduos, encontra-se o objeto de nosso estudo: o texto literário. Ora, se a dimensão estética deixou de ser prioridade, a literatura, manifestação artística do homem, também padece do mesmo mal.

A defesa de que não há educação integral sem que se leve em conta a dimensão estética significa dizer que é preciso substituir o modelo de educação atual, que prevê um homem unidimensional e ignora a possibilidade de se promover a transformação humana através da arte.

A arte pode, no espaço escolar, ser um caminho para superar o modelo de homem instaurado nos últimos séculos. Assim, surgem alguns questionamentos: Qual o papel da arte na formação do indivíduo? Qual o alcance do texto literário como via para a formação de leitores críticos? Para Orlandi,

A convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema, com outras formas de utilização do som e com a imagem, assim como a convivência com as linguagens artificiais poderiam nos apontar para uma inserção no universo simbólico que não é a que temos estabelecido na escola. Essas linguagens todas não são alternativas. Elas se articulam. E é essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno (ORLANDI, 1988, p. 40).

Pensar em uma educação literária no Ensino Fundamental não é meramente inserir na sala de aula, esporadicamente, textos literários para atender necessidades e prioridades do currículo. Trata-se, isto sim, de mediar o encontro do aluno com o texto literário, a fim de provocar transformações, contribuindo para a emancipação humana. Percebe-se aqui o papel fundamental do educador nesse processo. Como bem assinala Paulo Freire,

(...) o fato de não ser o educador um agente neutro não significa, necessariamente, que deva ser um manipulador. A opção realmente libertadora nem se realiza através de uma prática manipuladora nem tampouco por meio de uma prática espontaneísta. A manipulação é castradora, por isso autoritária. O espontaneísmo é licencioso, por isso irresponsável (FREIRE, 1984, p. 29).

Caracterizado como ação planejada e intencional, o trabalho com o texto literário na escola prevê um professor que tenha primeiramente a certeza do poder transformador da literatura, para que se possa pensar em práticas de leitura literária desalienantes. Para isso, portanto, é preciso que se tenha outra visão sobre o ensino da leitura e da literatura.

Partindo-se do pressuposto de que não se pode conceber prática pedagógica que priorize o conteúdo como fim em si mesmo, excluindo-se a formação humana como constitutiva do processo, a educação literária firma-se como meio para uma educação da sensibilidade. Para isso, Chisté afirma ser necessário

Tomar como ponto de partida a vida do educando e ampliar os sentidos atribuídos a ela a partir da arte, propiciar momentos educativos que contemplem os sentidos humanos, valorizar os encontros e o convívio com a natureza são aspectos fundamentais para uma educação da sensibilidade (CHISTÉ, 2013, p. 68).

Essa educação, porém, encontra no espaço escolar muitos entraves. Uma prática educativa alienada e alienante parece ser o maior deles. Isso porque, em se tratando do trabalho com o texto, muitas vezes ignora-se que em toda leitura há subjetividade. Para Jouve (2013),

Toda leitura tem, como se sabe, uma parte constitutiva de subjetividade. Para muitos, trata-se de uma realidade negativa a implicação pessoal do leitor no texto, a qual contém em germe todos os desvios possíveis, indo do simples erro de leitura ao contrassenso mais flagrante. Gostaria de nuançar esse ponto de vista (sem, contudo, a ele me opor frontalmente), atendo-me aos aspectos positivos dessa reapropriação parcial do texto pelo leitor. Com efeito, cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si. A leitura de um texto é sempre a leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que, longe de problematizar o interesse do ensino literário, ressalta-o (JOUVE, 2013, p. 53).

O que é apresentado no texto literário, bem como a maneira como é apresentado, exige do leitor um tipo de recepção diferente daquela habitual com que se comporta diante de situações cotidianas. Segundo Ferreira (2012),

A arte coloca o indivíduo perante outras aparências, ela constrói outro mundo das aparências, para, desta maneira, obrigar o indivíduo a ver o que ele antes não via, ouvir o que não ouvia, sentir o que não sentia (FERREIRA, 2012, p. 136).

Assim, sendo a literatura uma arte, a arte da palavra, o escritor faz uma representação da vida, ainda que transmutada e intensificada, abrindo possibilidades infindas de se enxergar a realidade, o que anula qualquer hipótese de se pensar na leitura literária como forma reducionista de se escapar da realidade. Se fosse visto assim, como escape, o texto literário serviria apenas como bálsamo a amenizar as dores geradas por um mundo cruel e desigual, algo anestesiante e paralisante. O que se propõe, no entanto, é uma educação literária como meio de combate à alienação. Isso é possível porque a literatura, uma das formas de representação artística, é a expressão do eu

e do mundo através da palavra. As várias possibilidades de leitura suscitadas pelo texto literário permitem que o leitor reconheça o outro e a si mesmo. Concebida assim pela escola, a literatura passa a fazer parte das práticas de leitura como fator humanizador. Convém esclarecer o que entendemos por humanização. Concordamos com Antonio Candido, que define humanização como

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2004, p.180)

Fazer figurar nas aulas de Língua Portuguesa textos literários nem sempre significa que a escola conceba a literatura como meio de formação e transformação do aluno. Muitas vezes a leitura, bem como a literatura, padece de um artificialismo escolarizado, impedindo o aluno de perceber o ato de ler como ação cultural constituída historicamente. Ler na escola resume-se à ação para cumprir as exigências e tarefas escolares. A leitura literária não foge à regra. As atividades propostas, muitas vezes, têm como principal objetivo reduzir a literatura como algo a ser decorado para se fazer prova ou exercícios avaliativos. O texto literário, portanto, passa a ser utilizado na escola sob a condição de algo decodificável, desconsiderando-se a polissemia desse tipo de texto, bem como a dinamicidade do aluno-leitor durante a recepção textual.

Muitas definições de leitura aparecem nos mais variados materiais teóricos que se propõem a abordar o ato de ler. A leitura na presente pesquisa é considerada como produção de sentidos, que ocorre a partir das interações sociais e dialógicas entre o leitor e o texto. Por meio da educação literária, o aluno-leitor não só lê o texto, mas assume diante dele uma postura crítica, num conhecimento que transpõe os muros da escola. Conforme Todorov, a literatura tem poder de transformar o ser humano, não é vazia, tem um papel a cumprir.

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cerca, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar

a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. [...] Como a filosofia e as ciências humanas, a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (mas, ao mesmo tempo, nada é assim tão complexo), a experiência humana. Nesse sentido, pode-se dizer que Dante ou Cervantes nos ensinam tanto sobre a condição humana quanto os maiores sociólogos e psicólogos e que não há incompatibilidade entre o primeiro saber e o segundo. (TODOROV, 2009, p. 76-7).

A proposta de trabalho pedagógico construída e apresentada por esta pesquisa é a de justamente colaborar para que a visão reducionista em relação ao texto literário seja substituída no ambiente escolar. Isso significa pensar em práticas de leitura literária capazes de educar pela estética. Já que o texto literário é também uma forma humana de manifestação artística, ele traz consigo todo um contexto histórico e cultural de outros homens e de outras épocas, o que pode ser rica fonte de resgate à totalidade humana.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 EPILINGUISTICA – OPERAÇÕES COM A LINGUAGEM LITERÁRIA

“Impossível qualquer explicação: ou a gente aceita à primeira vista,
ou não aceitará nunca: a poesia é o mistério evidente.
Ela é óbvia, mas não é chata como um axioma.
E, embora evidente, traz sempre um imprevisível, uma surpresa,
um descobrimento.”

Mario Quintana

Não há novidade em dizer que a necessidade de comunicação faz com que a linguagem circule entre nós das mais diversas formas. Basta pensar, por exemplo, na carta, nas receitas culinárias, nas mensagens eletrônicas, nas conversas rotineiras, na crônica, no poema, nos quadrinhos, enfim, na grande variedade de textos que produzimos. A essas formas diversas de representação da linguagem damos o nome de gêneros textuais. Pode-se concluir que os gêneros textuais são a língua em uso.

Diante dessa evidência, qual é, afinal, o objetivo maior de se estudar a Língua Portuguesa? Resposta comum e inegável a essa pergunta é a de que se ensina/estuda a Língua Portuguesa para que se possa produzir textos, tanto orais quanto escritos. A curiosidade, no entanto, é que no ambiente escolar as práticas pedagógicas têm colaborado para uma produção pouco autônoma, reprodutiva de modelos e sem marcas de autoria. Na tentativa de mudar essa realidade, a sala de aula deve ser convertida em espaço de diálogo. Diálogo aqui é entendido na sua mais pura essência: troca de ideias e interação. Pensar na atividade epilinguística na sala de aula é maneira de promover esse diálogo e incursionar pelo caminho do pensar sobre o pensar. Não se tem aqui a intenção de discorrer detalhadamente sobre a epilinguística, mas de sinalizar um possível caminho de trabalho com a linguagem, de forma mais específica com a linguagem literária.

O texto literário, além de se configurar como espaço de diálogo, revela a língua materna nas suas múltiplas formas de expressão. A linguagem literária, portanto, não pode ser ignorada quando o objetivo é o de que o contato do leitor com o texto literário seja produtivo. Isso porque não há gratuidade por parte do autor literário ao lançar mão dos recursos linguísticos na elaboração do texto. Todas as escolhas e construções garantem um arranjo criativo e sugestivo de linguagem. Para que o leitor se aproprie do(s) mundo(s) tecido(s) por meio dessa manipulação linguística, não será suficiente só estar em contato com a linguagem literária, o que, sem dúvida, é muito importante.

Os PCN de Língua Portuguesa (1997, p. 30) para o Fundamental I destacam que

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.

No processo de apropriação do texto, é essencial que o leitor opere sobre a linguagem por meio de atividades epilinguísticas. As atividades epilinguísticas propõem uma

ação reflexiva sobre a linguagem, fazendo com que o leitor adquira conhecimento por meio dessa reflexão. Assim, ampliam-se os usos da linguagem e a capacidade crítica do leitor. Mas o que é epilinguismo, afinal?

Vários estudos e pesquisas realizados sobre atividades epilinguísticas citam as concepções de Carlos Franchi para apresentar esse tipo de atividade como uma proposta alternativa de aprendizagem significativa da língua. Franchi (1991, p. 36-37) assim define atividade epilinguística:

Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. [...] ela se liga à atividade lingüística, à produção e à compreensão do texto, na medida em que cria as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos: nem sempre se trata de “aprender” novas formas de construção e transformação das expressões; muitas vezes se trata de tornar operacional e ativo um sistema a que o alu no já teve acesso fora da escola, em suas atividades lingüísticas comuns. Mas por outro lado, essa atividade é que abre as portas para um trabalho inteligente de sistematização.

Franchi (2006) ainda afirma que a falta de reflexão, além de perpassar as aulas de gramática, ainda permeia, por consequência desse tratamento didático vazio, as avaliações escolares, as quais são repletas de questões inexpressivas, descontextualizadas, seguindo a mesma forma de se aplicar a gramática. O autor menciona que os alunos eram e ainda são obrigados a memorizar definições descontextualizadas e subjetivas e que devem, no momento da avaliação, realizar reflexões e extrapolações a partir de um modelo classificatório fixo. Nota-se que instigar a reflexão e avaliar de forma reflexiva seria impossível a partir dessa proposta estagnada.

O teórico propõe que os estudos linguísticos sejam mais dinâmicos e reflexivos e defende que o papel do professor é, acima de tudo, o de orientar e conduzir o aluno na busca de diferentes possibilidades de construção de sentido, numa atitude reflexiva e ativa em relação à língua.

Geraldi (2002, 63-64) corrobora as ideias de Franchi (2006) e defende

[...] a necessidade de transformar a sala de aula em um tempo de reflexão sobre o já-conhecido para aprender o desconhecido e produzir o novo. É por isso que atividades de reflexão sobre a linguagem (atividades epilingüísticas) são mais fundamentais do que aplicação a fenômenos sequer compreendidos de uma metalinguagem de análise construída pela reflexão de outros.

Mas como os postulados da epilingüística podem colaborar para um trabalho mais produtivo com o texto literário? Ora, os textos literários, assim como quaisquer outros textos, são produções discursivas. A linguagem discursiva, essencialmente social, evidencia-se por meio da comunicação/interação entre os sujeitos. O texto literário constitui-se de enunciados que se articulam no processo comunicativo. Sobre os enunciados, Bakhtin (2000) diz que

O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera: refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro conta com eles. (BAKHTIN, 2000, p. 316).

Isso nos orienta a pensar em um trabalho mais operatório sobre a linguagem literária. Convém justificar essa necessidade apresentando as principais características do discurso literário. Se as atividades epilingüísticas são operações sobre a linguagem, essas operações foram realizadas antes pelo autor do texto no momento da produção. Para que os leitores se apropriem dos textos literários, deverão também operar sobre a linguagem, sobre uma linguagem com certas especificidades, que é a literária.

E por que é preciso propor atividades que levem os alunos a operar sobre a linguagem literária? Começemos por mencionar o fato de o discurso literário apresentar certa complexidade. Isso ocorre porque não é compromisso da literatura trabalhar com as palavras em seus sentidos exatos. Há o que podemos chamar de subversão sintática e semântica. Outra especificidade do discurso literário é a plurissignificância, que é a possibilidade de o texto ganhar múltiplas interpretações. A conotação é outra especificidade desse tipo de discurso, uma vez que as palavras são exploradas no sentido figurado. A literatura confere ao autor liberdade para criar novas formas de expressão, o que rompe com padrões convencionalizados da língua. Por fim, vale destacar que os diversos gêneros literários exigem leitores capazes de desvendá-lhes as sutilezas discursivas.

Diante dessas particularidades do texto literário, não é possível pensar em educação literária apenas ampliando o acervo das bibliotecas e colocando os alunos em contato com os livros. Essa ação é muito importante, mas não é suficiente para a construção de leitores críticos. Além de oportunizar momentos de leitura de fruição, a escola precisa propor aos alunos atividades operatórias sobre a linguagem literária. Os postulados epilinguísticos permitem pensar em atividades significativas de leitura, uma vez que abre a possibilidade de um trabalho de reflexão sobre a linguagem textual. Desse modo, as atividades operatórias sobre a linguagem levam o aluno, segundo Rezende (2008),

[...] a avaliar, julgar, apreciar, ver o que é igual e o que é diferente, distanciar, aproximar ou remontar significados. Essa procura de significados nas pregas da própria experiência de vida e de leitura – e que é a atividade de linguagem ou epilinguística – será mais importante do que se chegar com os alunos, em sala de aula, às expressões procuradas pela mudança de cenário. (REZENDE, 2008, p. 107)

As atividades aqui apresentadas foram planejadas e desenvolvidas objetivando contato agradável e produtivo entre os participantes da pesquisa e o texto literário.

4.1.2 “Literacura – A cura pelas palavras”

Quando o poema me anoitece./
A aranha tece teias./
O peixe beija e morde o que vê./
Eu escrevo apenas./
Tem que ter por quê?

Paulo Leminski

“O texto literário é um portal de sensações, formas de enxergar a vida e opiniões”. Foi dessa maneira que uma aluna descreveu o texto literário. Uma outra disse: “Eu mudei totalmente a visão preconceituosa sobre literatura que eu tinha”.

O projeto “Literacura – A cura pelas palavras” configura-se como estratégia pedagógica que possibilita aos alunos-leitores dialogar com os gêneros literários, numa ação ativa e responsiva. O principal objetivo do projeto é o de colaborar para a

construção de leitores críticos a partir de leituras literárias significativas e emancipatórias. Desde que o projeto teve início, em 2014, o que se tem evidenciado é que práticas de leitura literária planejadas e mediadas pelo professor colaboram para que os alunos tenham uma postura ativa quanto à recepção dos textos literários.

O projeto Literacura é construído, desde 2014, com a participação ativa dos alunos. O projeto não lhes é apresentado como algo pronto, pensado pelo professor e executado por eles. Ao contrário, as ações são pensadas coletivamente, sempre com a intenção de promover a experiência da literatura. O projeto intenciona, por meio do contato direto com os textos literários, fazer com que os alunos saiam de sua prática social cotidiana e retornem a ela modificados.

O projeto prevê que as ações envolvendo a leitura de textos literários sejam planejadas e organizadas sistematicamente e que a escola desenvolva uma proposta pedagógica que contemple a educação estética desde as séries iniciais. Por isso, o projeto leva em conta sempre a relação texto-leitor. Não há textos sem que haja leitores que os atualizem, que os façam funcionar. O contato com a literatura, que tem a palavra como matéria-prima, precisa ser mediado pelo professor com o objetivo de que o aluno possa “construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”. Essa é a essência do projeto, promover a “cura” pela palavra, palavra literária.

Enfatizamos, por fim, que o breve relato dessa experiência se fez necessário para justificar a proposta de adaptação de tal projeto para o Ensino Fundamental, que foi nosso campo investigativo. Terminamos citando a fala de uma aluna, ao descrever sua experiência com o evento “Leitura na Praça”, uma das ações previstas no projeto: “Não só a cura, mas a alegria e a esperança nos olhos das pessoas era o que a literatura trazia”.

4.1.3 As ações dos sujeitos na perspectiva epilinguística

Atividade 1: O invencionático sou eu

Objetivos

- Oportunizar a experiência da literatura;

- Explorar a linguagem poética;
- Conhecer um pouco da linguagem poética de Manoel de Barros;
- Produzir um acróstico a partir da leitura do texto “O apanhador de desperdícios”, de Manoel de Barros;
- Promover o contato e o diálogo com o texto literário por meio de ação lúdica;
- Operar com a linguagem por meio da leitura, da escuta, de referências mentais e inferências textuais.

Desenvolvimento

1º momento

O encontro começou com a proposta de assistirmos ao vídeo “Histórias da unha do dedão do pé do fim do mundo”, baseado em poemas de Manoel de Barros. Depois da exibição do vídeo, os alunos foram questionados sobre os efeitos produzidos por meio das palavras e imagens exploradas no vídeo. Algumas perguntas conduziram a discussão: Como é possível fazer “peraltagens com as palavras”?/O que vocês entendem quando a mãe do menino diz que ele iria “carregar água na peneira a vida toda”?/Algum de vocês já fabricou o próprio brinquedo?/Quem poderia contar para nós como foi a experiência?/ O que pode significar a frase “O dia já envelheceu”? Depois da conversa e da troca de ideias, foi enfatizado que o vídeo foi produzido a partir de poemas do escritor Manoel de Barros. Falamos um pouco sobre o autor para que os alunos pudessem se familiarizar com ele.

2º momento

Aos alunos foi proposto que fizessem uma roda. Os alunos receberam cópia do texto “O apanhador de desperdício”, de Manoel de Barros. A pesquisadora fez a leitura compartilhada⁶ do texto e propôs discussão a partir do que foi lido. A conversa foi

⁶ A leitura colaborativa é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre os índices linguísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos. É uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores, principalmente para o tratamento dos textos que se distanciam muito do nível de autonomia dos alunos. É particularmente importante que os alunos envolvidos na atividade possam explicitar os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto: como e por quais pistas linguísticas lhes foi possível realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas etc. A possibilidade de interrogar o texto, a diferenciação entre realidade e ficção, a identificação de elementos que veiculem preconceitos e de recursos persuasivos, a interpretação de sentido figurado, a inferência sobre a intenção do autor, são alguns dos aspectos dos conteúdos relacionados à compreensão de textos, para os quais a leitura colaborativa tem muito a contribuir. A compreensão crítica depende em grande medida desses procedimentos. (PCN – Língua Portuguesa, pag. 73)

conduzida por meio dos seguintes questionamentos: O que seria um “apanhador de desperdícios”?/Sem consultar o dicionário, o que vocês acham que significa a palavra “fatigadas”?/Cite algumas coisas desimportantes que podem ser valorizadas pelo eu poético?/Dê uma interpretação para “Eu fui aparelhado/ para gostar de passarinhos”. A pesquisadora pediu que os alunos consultassem no dicionário o significado das palavras “informática” e “invencionática”. Depois da consulta, eles perceberam que o dicionário não apresentava significado para a palavra “invencionática”. Foi, então, que os alunos foram questionados a respeito da existência dessa palavra e do seu significado no texto. Terminamos o 2º momento conversando sobre a possibilidade de se compor silêncios utilizando palavras.

3º momento

Depois dessa conversa, foi proposto aos alunos que eles fossem “invencionáticos”. Em grupos, eles criaram um acróstico com a palavra “passarinho”, reproduzida em tamanho ampliado e entregue aos alunos. Só seriam aceitas palavras inventadas por eles, da maneira que quisessem.

4º momento

Concluídos os acrósticos, eles foram apresentados para que todos socializassem suas produções, além de poderem se divertir com as criações “estranhas” que, inevitavelmente, surgiram. Um mural foi montado com os acrósticos produzidos.

Comportamento dos alunos

Dissemos aos alunos que eles iriam assistir a um vídeo, a turma se apresentou bastante agitada. Eles demoraram a se organizar e foi preciso conversar com eles sobre a importância do silêncio e da atenção de todos para que fosse possível, depois da exibição, conversarmos sobre o que foi assistido. Os alunos não foram resistentes aos pedidos feitos e logo se organizaram para que o vídeo fosse exibido. Os efeitos produzidos pela articulação entre palavras, imagens e sons foram envolvendo os alunos e eles ficaram bem atentos durante a exibição. A forma lúdica e diferente como o vídeo utilizou poemas de Manoel de Barros provocou risos e diversão em alguns momentos. Na roda de conversa, a maioria dos alunos participou bastante, mas outra vez foi preciso pedir que alguns ouvissem os colegas e colaborassem com o silêncio. A turma gostou muito do vídeo, o que favoreceu a leitura posterior do texto “O

apanhador de desperdícios”. A pesquisadora fez a leitura do texto e houve um silêncio quase que absoluto. Entendi, com isso, que o texto havia mexido com eles pela forma inusitada como o eu poético se apresentou, ou seja, como aquele que dá valor a coisas que aos olhos dos outros são insignificantes, como ele mesmo diz, “desimportantes”. Os alunos ficaram bastante instigados a buscar uma possível significação, a partir das pistas textuais, para a palavra “invencionática”. Muitos se posicionaram e as falas revelaram que a palavra não foi tomada isoladamente e sim definida semanticamente a partir da leitura que fizeram do texto como um todo. Os alunos também analisaram livremente outras partes do texto. Um grupo destacou a comparação feita entre a velocidade das tartarugas e a dos mísseis, emitindo opiniões a respeito de assuntos ligados a questões sociais, como as guerras. Foi possível perceber que os alunos relacionaram o dito no texto literário a situações reais cotidianas. Durante a produção do acróstico, apesar de ser uma atividade muito comum proposta na escola, os alunos se envolveram bastante e se divertiram também. Na apresentação das produções, os alunos ficaram bem curiosos para conhecer o resultado da proposta de invenção de palavras.

Resultado

Houve, de modo geral, muita disposição dos alunos em todas as atividades propostas. Alguns disseram que a aula havia sido interessante e divertida. Questionados sobre o contato deles com o texto literário utilizado, revelaram que a oportunidade que tiveram de apresentar suas impressões sobre o que leram fez com que tivessem a oportunidade de conhecer o pensamento dos colegas. Houve o comentário de um dos alunos sobre a maneira como o autor Manoel de Barros escreveu. Instigado pela pesquisadora sobre o que havia chamado a atenção do aluno, ele disse que Manoel escrevia diferente. O aluno não soube explicar claramente, mas deu para perceber que possivelmente ele se referia à maneira como o autor explorou poeticamente a linguagem.

Avaliação

O processo de avaliação não foi feito apenas pela pesquisadora por meio de observação direta de aspectos como participação e interesse dos alunos. Os próprios alunos, ao final do encontro, emitiram opiniões a respeito da experiência literária que

tiveram. A pesquisadora distribuiu uma folha para que os alunos registrassem o que acharam da experiência.

Como os alunos operaram sobre a linguagem?

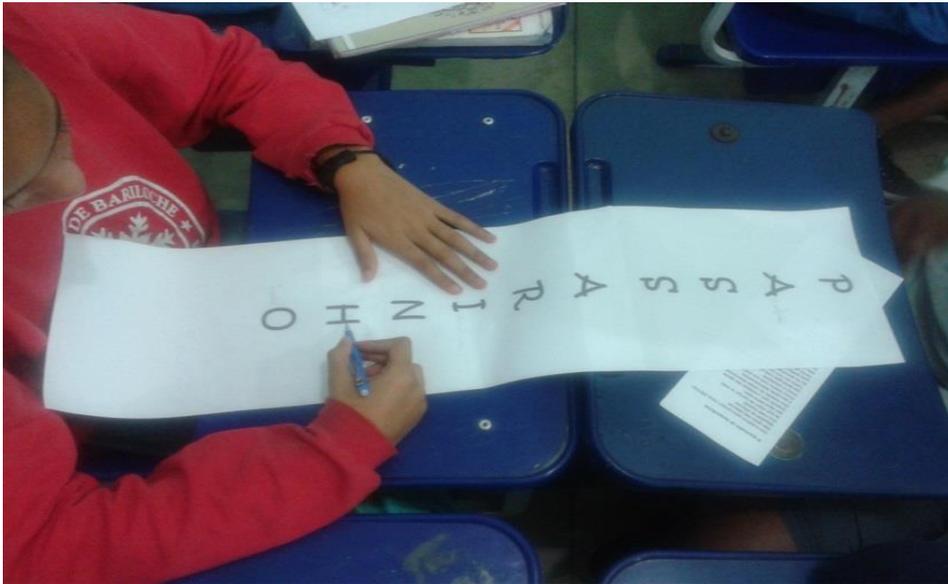
Procuramos articular os momentos para que os alunos pudessem operar com a linguagem no contato com os textos literários. Houve operação com a linguagem em todos os momentos, desde o contato com o texto em linguagem visual ao ver e referenciar as informações do vídeo até as representações da experiência por meio de enunciados escritos. Vale destacar que nessas operações fizeram associação entre as linguagens verbal e não-verbal utilizadas no vídeo; relação título/texto/contexto; exploração de recursos linguísticos e textuais utilizados pelos enunciadores ao construir suas representações, como a comparação entre insetos e aviões/tartarugas e mísseis, as regulações possíveis a partir das escolhas do autor revestidas por palavra/silêncio, o significado da palavra dentro da não palavra, a mudança da noção de “águas” em função do contexto; a inferência da noção que recobre a predicação “invencionática” a partir das marcas apreendidas no texto ou no enunciado, construção/desconstrução/reconstrução de palavras a partir de outras ocorrências na Língua Portuguesa, o registro da experiência da literatura e outras reflexões apreendidas no exercícios com a linguagem explorando a criatividade e o potencial estético.

Figura 1 – Alunos durante a realização de atividades.



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Figura 2 – Aluna realizando a atividade proposta.



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Atividade 2: Ciranda de leitura com o texto “História triste de tuim”, de Rubem Braga

Objetivos

- Oportunizar a experiência da literatura por meio do texto “História triste de tuim”, de Rubem Braga;
- Perceber a linguagem poética no texto em prosa;
- Construir os conceitos de poema e poesia;
- Promover a troca de experiências coletivas e individuais a partir da leitura do texto;
- Operar com a linguagem por meio de inferências textuais.

Desenvolvimento

1º momento

O encontro começou com uma brincadeira de adivinhação. Os alunos formaram grupos e receberam sobre a mesa uma caixinha. Eles teriam que tentar adivinhar o que havia ali dentro. Eles foram levantando hipóteses a partir de algumas pistas oferecidas pela pesquisadora. Nenhum aluno conseguiu descobrir o que havia na caixinha. Depois de várias tentativas, a pesquisadora autorizou os alunos a abrirem a caixinha. Dentro dela havia passarinhos no ninho. Depois da surpresa e de alguns

comentários, os alunos fizeram a roda para a leitura da crônica “História triste de tuim”, de Rubem Braga.

2º momento

Para essa roda de leitura, foram convidadas outras pessoas da escola. Participaram uma cozinheira, uma secretária escolar, uma pessoa encarregada pela limpeza, a diretora da escola. Todos receberam uma cópia do texto, mas a cópia foi entregue dobrada para que a leitura fosse feita sob a forma de pausa protocolada. A pesquisadora foi fazendo a leitura e pausando justamente em partes que instigassem mais intensamente as inferências. Os participantes foram levantando hipóteses sobre o que viria a seguir. Aos poucos as partes iam sendo desdobradas até se chegar ao desfecho da história.

3º momento

Nesse momento os alunos foram questionados sobre partes que mais despertaram a atenção deles. Todos tiveram oportunidades de falar e muitos contaram experiências vividas que se pareciam de alguma forma com o que foi lido. Os alunos tiveram tempo de interagir e emitir opiniões sobre o desfecho da história.

4º momento

A pesquisadora propôs que os participantes analisassem a forma do texto. Houve um esclarecimento a respeito da diferença entre texto em prosa e texto em verso. Isso foi necessário porque os alunos não sabiam fazer a distinção. Depois disso, a pesquisadora voltou a questioná-los sobre a forma do texto lido e eles o identificaram como texto em prosa. Em seguida, o questionamento foi sobre a maneira como o escritor explorou a linguagem. Alguns participantes disseram que acharam a linguagem emocionante e bonita. Nesse momento, foi possível perceber que, mesmo não sabendo definir bem essa forma de trabalho com a linguagem, os alunos a reconhecem como diferente, bem interessante. Aqui a intervenção da pesquisadora foi a de justamente explorar essa percepção, falando da plurissignificação do texto literário.

Comportamento dos alunos

Os alunos ficaram muito surpresos quando sugeri que convidássemos outras pessoas da escola para participarem da roda de leitura. Disse a eles que a roda de leitura era bem democrática e dela poderiam participar todos que quisessem, sem qualquer distinção. Eles, então, começaram a citar algumas pessoas e se ofereceram para convidá-las. A professora da turma acompanhou alguns alunos para que fizessem o convite. Enquanto isso, a sala foi organizada para a roda de leitura. Eles ficaram muito felizes em ver entrando na sala deles a cozinheira, a responsável pela limpeza, a secretária e a diretora da escola. A impressão foi a de que pela primeira vez eles estavam enxergando aquelas pessoas como iguais a eles e com as quais poderiam dialogar sobre assuntos que não fossem aqueles inerentes ao papel social ocupado por cada um naquele ambiente. Muitos ficaram impressionados quando a cozinheira começou a tecer comentários sobre o texto que estava sendo lido, dando opiniões e revelando experiências parecidas com os fatos apresentados na crônica. Os alunos interagiram e também começaram a relatar suas experiências, contando episódios vividos na infância. Um fato, porém, surpreendeu a todos: uma aluna começou a chorar quando o texto acabou. Questionada sobre o que estava acontecendo, ela não falou nada. A pesquisadora, então, perguntou se ela havia ficado emocionada com o fato de o passarinho ter tido um final triste e ela acenou com a cabeça positivamente.

Resultado

Foi possível observar que os alunos começaram a perceber que a participação do leitor é indispensável para a produção de sentidos dos textos. Em se tratando do texto literário, os alunos demonstraram, por meio dos comentários durante a leitura da crônica, que as interpretações são infinitas. Eles demonstraram entender que, mesmo no texto em prosa, a poesia foi explorada pelo autor por meio de um trabalho diferente com a linguagem.

Avaliação

O processo de avaliação foi feito durante todo o encontro. O comportamento, as reações e as falas dos participantes comprovaram que o texto literário, de alguma maneira, foi espaço de diálogo com cada um deles. Mesmo aqueles que não se manifestaram verbalmente, quem poderá dizer que pela participação “muda” nada

lhes foi provocado? As considerações feitas pelos participantes revelaram que eles se identificaram com a história lida e a relacionaram com fatos da vida cotidiana.

Como os alunos operaram sobre a linguagem?

Mais uma vez os momentos permitiram o contato entre os participantes e o texto literário, resultando em operações com a linguagem. Como a leitura da crônica foi feita por meio da pausa protocolada, o registro das inferências, das possibilidades emergentes do texto aconteceu de maneira mais pontual. O texto foi previamente dividido em partes para que os envolvidos fizessem incursões ou varreduras no texto depois de cada parte lida. Conduzimos a leitura por meio de questionamentos, o que permitiu maior interação entre todos. As hipóteses levantadas pelos participantes acerca de possíveis referências iam sendo validadas ou rejeitadas à medida que a leitura do texto ia sendo feita.

Figura 3 – Participação dos alunos na ciranda de leitura.



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Figura 4 – Participação de alunos na ciranda de leitura



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Atividade 3: Entre textos e contextos

Objetivo

- Promover contato entre os alunos e diversos textos da literatura brasileira escritos em versos;
- Permitir que os alunos leiam os textos e expressem suas ideias por meio de desenhos;
- Promover a troca de experiências literárias durante a apresentação dos desenhos.

Desenvolvimento

1º momento

O encontro começou com a divisão dos alunos em grupos. A pesquisadora levou vários poemas de autores da literatura brasileira. Os textos foram disponibilizados para que cada aluno escolhesse o seu. Depois da escolha, a leitura foi feita, primeiramente, de forma individual. Depois do primeiro contato com o texto escolhido, os alunos socializaram a leitura e um acabou lendo o texto do outro.

2º momento

A pesquisadora disse aos alunos que eles iriam fazer uma interpretação diferente. Eles deveriam dialogar com o texto e registrar esse diálogo, mas não poderiam usar

palavras. Eles propuseram, então, que nenhuma palavra seria dita ou escrita para mostrar a interpretação deles em relação aos textos. Sugeriram que, em vez de palavras, usassem desenhos que mostrassem as impressões que cada um teve depois da leitura dos textos.

3º momento

Os alunos tiveram oportunidade de apresentar suas ilustrações.

Comportamento dos alunos

Apesar de saber que no ambiente escolar os alunos são levados a fazerem desenhos sem objetivos claros, a pesquisadora procurou conduzir a tarefa de ilustrar os textos lidos como uma outra maneira de demonstrar interpretações que não fosse por meio de palavras. Os alunos realizaram a atividade com empenho e capricho. A turma interagiu bastante no momento de apresentar os desenhos aos colegas. Houve opiniões diversas. Alguns avaliaram o desenho dos colegas como não tendo relação alguma com o texto lido. A pesquisadora conversou com eles e explicou que o desenho é algo muito subjetivo, que cada um demonstrou como entendeu o texto e que o desenho fazia sentido para quem o fez.

Resultado

A atividade permitiu que os alunos lessem textos literários e não vissem na linguagem verbal a única forma de demonstrar o que entenderam.

Avaliação

O processo de avaliação foi feito durante todo o encontro. O comportamento, as reações e as falas dos participantes comprovaram que o texto literário, de alguma maneira, foi espaço de diálogo com cada um deles. Alguns alunos não se sentiram à vontade para apresentar o desenho, talvez pela carga altamente subjetiva impregnado nele (desenho). Mesmo aqueles que não se manifestaram verbalmente sobre o desenho, quem poderá dizer que pela participação “muda” nada lhes foi provocado? As considerações feitas pelos participantes revelaram que eles se identificaram com a os textos lidos e os relacionaram com fatos da vida cotidiana.

Como os alunos operaram sobre a linguagem?

Buscamos entender como os alunos faziam operações com a linguagem e notamos que elas se davam de maneira bastante lúdica. Os alunos, depois da leitura dos textos disponibilizados, foram levados a demonstrar, por meio da utilização da linguagem não-verbal, as interpretações que fizeram do texto, representando um processo de intertextualidade, depois apresentaram depoimentos acerca das conexões entre suas representações não verbais e o texto origem. Por mais que a representação de cada enunciador fosse livre, a sua representação remetia ao texto origem, ora retratando contextos aparentes ora demonstrando olhares mais subjetivos. Assim, alguns alunos fizeram desenhos bem figurativos, procurando representar fielmente o lido. Houve alunos que exploraram desenhos figurativos e abstratos ao mesmo tempo. Essa diversidade de representação revelou a plurissignificância da linguagem literária, o que permitiu que os alunos operassem com múltiplas interpretações por meio das ilustrações.

Figura 5 – Ilustrações sobre os textos literários.



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Figura 6 – Ilustrações sobre os textos literários.



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Atividade 4: Ciranda de leitura com o texto “Antiguidades”, de Cora Coralina

Objetivos

- Oportunizar a experiência da literatura;
- Promover o contato e o diálogo com o texto literário por meio da leitura colaborativa;
- Explorar a linguagem poética;
- Conhecer um pouco da linguagem poética de Cora Coralina;
- Conhecer um pouco da história de vida da escritora;
- Oportunizar o confronto de diferentes pontos de vista;
- Permitir que os alunos dialoguem com o texto e possam relacionar o que foi lido a experiências cotidianas.

Desenvolvimento

1º momento

O encontro teve início com uma conversa sobre infância. Os alunos participaram de forma bem tímida no começo, mas depois trocaram experiências sobre fatos vividos por eles na infância. Alguns comentaram sobre brincadeiras infantis e isso provocou momentos de risos e descontração.

2º momento

A pesquisadora disse aos alunos que eles iriam conhecer uma autora que abordou, por meio da poesia, o tema da infância. Foi apresentada aos alunos uma foto da autora e a pesquisadora falou um pouco sobre a vida e a obra de Cora Coralina.

3º momento

O texto foi projetado e aconteceu uma leitura compartilhada. Depois da leitura, foi aberta uma roda de conversa e os alunos emitiram opiniões sobre o texto e voltaram a falar as experiências vividas na infância. Questionados, os alunos comentaram sobre a simbologia do “bolo”, imagem recorrente no texto.

4º momento

A pesquisadora conversou com os alunos sobre a importância de registrarmos os fatos vividos. Sugeriu aos alunos que futuramente eles poderiam escrever um livro de memórias da turma.

Comportamento dos alunos

Os alunos participaram bem do momento de leitura. Alguns alunos, no início da conversa, estavam atrapalhando os colegas que queriam falar sobre o texto, mas logo o problema foi controlado e eles voltaram a interagir com o grupo. Foi possível perceber que alguns alunos, desde os primeiros encontros, apresentavam dificuldade para expor opiniões. A pesquisadora procurou conduzir a conversa de forma a integrá-los ao grupo.

Resultado

Os alunos, ao fazerem suas referências mentais e apresentá-las, perceberam que no texto uma voz conta experiências vividas na infância. Isso fez com que os alunos dialogassem de forma ativa com o texto lido.

Avaliação

A avaliação se deu de forma direta e dinâmica durante todo o processo. A pesquisadora observou a participação oral dos alunos, bem como o poder argumentativo ao apresentarem seus pontos de vista. Os alunos, mais uma vez, puderam operar com a linguagem em todos os momentos, lendo, ouvindo, falando e criando suas referências mentais.

Como os alunos operaram sobre a linguagem?

Os momentos, conduzidos pela pesquisadora, permitiram que os alunos se apropriassem do texto literário. Essa apropriação acontecia à medida que eles operavam com a linguagem, o que ocorreu pela própria leitura do texto, pela escuta e pelas referências mentais que foram feitas durante todos os momentos. A leitura foi conduzida por meio de questionamentos, o que permitiu maior interação dos alunos com o texto.

Figura 7 – Alunos participando de ciranda de leitura.



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Atividade 5: Ciranda de leitura com o texto “Restos do carnaval”, de Clarice Lispector

Objetivos

- Promover a participação da família na leitura colaborativa do texto literário;
- Oportunizar a experiência da literatura;
- Conhecer um pouco da linguagem poética introspectiva de Clarice Lispector;
- Operar com a linguagem por meio da leitura, da escuta e das referências mentais.

Desenvolvimento

1º momento

A sala foi preparada para a leitura compartilhada do texto. Houve antes da leitura uma conversa com os alunos sobre o título do texto. Eles levantaram hipóteses sobre o assunto do texto e sobre o que poderia ser abordado.

2º momento

A pesquisadora distribuiu para os alunos a cópia do texto. Em seguida, foi feita a leitura. À medida que o texto era lido, os participantes se sentiam atraídos pela história e o silêncio foi total. Houve questionamentos sobre os sentimentos da protagonista em relação ao carnaval e ao drama familiar vivido por ela. A pesquisadora conduziu a discussão e levantou questionamentos sobre a fantasia de rosa, a figura do menino que aparece no final do texto, o desejo de ser feliz revelado pela protagonista.

3º momento

Depois de mais uma canção, a pesquisadora agradeceu a presença dos participantes e distribuiu a folha do relato da experiência.

Comportamento dos alunos

Como no encontro anterior a pesquisadora sugeriu que outras pessoas participassem da próxima ciranda, os alunos levaram um convite para os responsáveis. A pesquisadora convidou também um de seus alunos do Ensino Médio para tocar e cantar algumas músicas durante a ciranda. Os participantes gostaram muito da novidade. Apesar de apenas três pais terem comparecido, o encontro, segundo os alunos, foi muito interessante. Eles acharam diferente o fato de os responsáveis terem sido convidados a participarem de uma leitura compartilhada. Depois da leitura do texto, os alunos ficaram atônitos com o final do texto. Acharam surpreendente o final do texto e o silêncio foi quebrado pela fala da pedagoga sobre o que sentiu durante a leitura. Os alunos começaram a emitir opiniões e comentários sobre o texto e destacaram aquilo de que mais gostaram. Os responsáveis também deram opiniões e houve muita interação entre os participantes do encontro.

Resultado

Ao serem questionados sobre o que acharam do texto, os alunos disseram que a leitura havia sido emocionante. Muitos relacionaram a experiência vivida pela

protagonista a experiências cotidianas vividas por eles. Uma aluna disse que ela se sentiu como se fosse a menina da história. Os participantes explicaram os procedimentos adotados para a atribuição de sentidos ao texto. Pelo comportamento, pelas reações e falas, foi possível perceber que os participantes dialogaram ativamente com o texto, demonstrando uma postura crítica em relação ao lido.

Avaliação

A avaliação ocorreu durante todos os momentos. O professor foi o mediador no contato entre os participantes e o texto literário. Foram observadas as falas e as reações dos alunos durante a leitura compartilhada do texto. Observamos também a interação entre os participantes. Os relatos escritos foram usados para avaliar a experiência literária dos alunos.

Como os alunos operaram sobre a linguagem?

Os participantes operaram com a linguagem em todos os momentos da leitura compartilhada. Por meio das pistas linguísticas, os participantes fizeram inferências e anteciparam acontecimentos, os quais foram validados ou refutados durante a leitura do texto. A pesquisadora conduziu os questionamentos e os participantes analisaram a relação título e texto; ficção e realidade; sentidos figurados; característica intimista do texto em questão. Dessa forma, as referências mentais foram sendo construídas e os envolvidos demonstraram participar criticamente da produção de sentidos para o texto.

Figura 8 – Alunos participando da ciranda de leitura



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Atividade 6: Bibliotecando

Objetivos

- Promover a aproximação entre alunos e biblioteca;
- Apresentar a biblioteca como espaço de uso habitual e agradável para leitura e busca de informações;
- Reconhecer a biblioteca como espaço democrático e de interação entre todos os que fazem parte da comunidade escolar;
- Oportunizar o contato com livros, revistas, jornais e outros fora da sala de aula;
- Orientar os alunos quanto ao uso de livros e da biblioteca;
- Reconhecer a biblioteca como espaço cultural de interação;
- Escolher, de forma consciente e autônoma, os livros e textos a serem usados na ação Leitura na Praça.

Desenvolvimento

1º momento

Aos alunos foram apresentados os objetivos da visita à biblioteca. Houve uma conversa sobre a importância da escolha e do conhecimento dos textos que serão compartilhados no dia do evento Leitura na Praça.

2º momento

Os alunos foram levados à biblioteca e a pesquisadora, auxiliada pela bibliotecária, apresentou o ambiente e o acervo, mesmo sabendo que a maioria dos alunos já conhecia o espaço. Depois desse primeiro contado, os alunos ficaram livres para escolherem os livros que seriam compartilhados na ação Leitura na Praça. Depois de escolhidos os livros e os textos, a responsável pela biblioteca guardou o material selecionado, já que seria usado no próximo encontro. Antes de encerrar o encontro, a pesquisadora leu o texto “A formiga e o sonho”, da escritora cachoeirense Milena Paixão. Não houve conversa sobre o texto, mas os alunos gostaram tanto do texto que propuseram levar o livro da Milena para o evento de leitura compartilhada.

Comportamento dos alunos

A maioria dos alunos ficou bastante animada com a proposta de irem à biblioteca. Alguns, porém, não demonstraram muito interesse. Depois da conversa inicial, em

que foram apresentados os objetivos e a importância do momento, o comportamento mudou e os alunos, de modo geral, seguiram para a biblioteca mais animados. A bibliotecária disse a eles quais as estantes de livros que poderiam ser usadas. Eles, aparentemente, não gostaram dessa restrição. Demonstraram querer mais liberdade no contato com os livros. Os alunos foram escolhendo os livros e fazendo suas leituras individuais e silenciosas.

A ação foi muito tranquila e alguns demonstraram estar ansiosos para o Leitura na Praça. Eles preencheram um papel e colocaram dentro do livro, como forma de identificação da escolha.

Resultado

Os alunos puderam entrar em contato com a literatura fora do ambiente de sala de aula. A eles foi dada a oportunidade de agirem de forma mais autônoma diante dos textos, uma vez que todas as escolhas foram feitas e reguladas pelos alunos.

Avaliação

A avaliação ocorreu durante todos os momentos. O professor conduziu os alunos até a biblioteca e observou o comportamento, as falas e as reações dos alunos em contato com o acervo. Percebemos que os alunos demonstraram gostar do espaço, mas não se sentiram à vontade para caminhar entre as prateleiras e nem para manusear os livros. Isso nos intrigou e, ao mesmo tempo, nos instigou a futuras pesquisas sobre a relação entre alunos e biblioteca. Os alunos escolheram muitos livros e foram descartando aqueles menos adequados para a ação. Os poemas foram os textos mais escolhidos. Questionados sobre os motivos da escolha, os alunos demonstraram gostar de poemas e por acharem que a ação seria mais dinâmica com esse tipo de texto. Os alunos preferiram não levar muitas crônicas e contos por causa da extensão dos textos.

Como os alunos operaram sobre a linguagem?

As operações com a linguagem se deram de forma individual, uma vez que os alunos não compartilharam as referências mentais feitas durante as leituras. Ao lerem os textos, os alunos iam fazendo suas escolhas guiados por essas referências.

Atividade 7: Oficina de leitura

Objetivos

- Familiarizar os alunos com os textos a serem lidos no Leitura na Praça;
- Favorecer a fluência leitora e a compreensão dos textos selecionados;
- Promover a troca de estratégias de leituras de texto literário;
- Colaborar com a aproximação entre aluno e texto literário por meio de atividade lúdica;
- Ler e reler em voz alta para que a leitura fique mais expressiva;
- Aperfeiçoar aspectos como entonação, ritmo e ênfase.

Desenvolvimento

1º momento

Como em encontros anteriores os alunos haviam sugerido e decidido levar o texto literário para outras pessoas fora do ambiente escolar, foi preciso preparar os alunos para essa ação. Os alunos deveriam ser preparados para que abordassem as pessoas de forma gentil e que a leitura dos textos fosse feita com mais segurança e desenvoltura, afinal não se lê um texto literário como se lê uma notícia de jornal. A pesquisadora, então, preparou uma oficina de leitura com essa intenção. Cada aluno recebeu uma folha com algumas atividades para treinarem a entonação, o ritmo e a ênfase. No primeiro momento, os alunos leram um trecho de texto não-literário. De forma bem livre e espontânea, os alunos foram lendo o trecho, dando ênfase às palavras em destaque. A intenção foi a de fazer com que os alunos percebessem as várias possibilidades de leitura, além de reconhecerem que, no momento da leitura em voz alta, é preciso levar em conta o que se quer destacar no texto e de que maneira.

OFICINA PREPARATÓRIA - LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS

PRIMEIRA ATIVIDADE

Abaixo você encontrará um mesmo enunciado repetido algumas vezes. Observe as palavras destacadas e leia o enunciado de cinco maneiras diferentes, procurando dar mais entonação para o que está em negrito.

- Quando a pira se apagar no **Maracanã** na noite deste domingo (18), a maior festa esportiva do planeta encerra sua primeira edição na América do Sul.

- Quando a pira se apagar no Maracanã na noite deste domingo (18), a maior **festa esportiva** do planeta encerra sua primeira edição na América do Sul.
- Quando a pira se **apagar** no Maracanã na noite deste domingo (18), a maior festa esportiva do planeta encerra sua primeira edição na América do Sul.
- Quando a pira se apagar no Maracanã na noite deste domingo (18), a maior festa esportiva do planeta encerra sua **primeira edição** na América do Sul.
- Quando a pira se apagar no Maracanã na noite deste domingo (18), a maior festa esportiva **do planeta** encerra sua primeira edição na América do Sul.

2º momento

Os alunos, a partir dos comandos, leram o texto “Amor bastante”, de Leminski. Aqui os alunos já estavam mais desinibidos e eles sugeriram outras formas de leitura para o texto. Sugeriram ler o texto deitados, abraçados, chorando e gritando. Por meio dessa atividade lúdica, eles interagiram com o texto e perceberam a importância de aspectos como entonação, ritmo e ênfase.

OFICINA PREPARATÓRIA - LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS

SEGUNDA ATIVIDADE

a) Leia silenciosamente o poema abaixo, do escritor Paulo Leminski.

Amor bastante

quando eu vi você
tive uma ideia brilhante
foi como se eu olhasse
de dentro de um diamante
e meu olho ganhasse
mil faces num só instante

basta um instante
e você tem amor bastante

b) Você deverá ler o poema novamente, mas agora em voz alta. Imagine várias situações: leia como se estivesse rindo, depois como se estivesse emocionado e, ainda, como se estivesse assustado. Continue a brincadeira e crie outras possibilidades.

c) Vamos agora treinar os textos que serão lidos no Leitura na Praça?

3º momento

Os livros e textos que foram selecionados em encontro anterior para o Leitura na Praça foram separados pela bibliotecária. Alguns alunos foram buscar o material para que, em grupos, pudessem ler uns para os outros os textos escolhidos. Os alunos fizeram uma espécie de “treino” a fim de se apropriarem dos textos e fazerem a leitura em voz alta com mais fluência. Foi um momento bem interessante, já que as opiniões alheias foram consideradas e vários alunos sugeriram aos colegas outras formas de leitura dos textos.

Comportamento dos alunos

De todos os encontros, este foi aquele em que os alunos mais interagiram, tanto na primeira atividade quanto na segunda. Eles não tiveram vergonha de realizar a leitura dos textos seguindo os comandos e ainda sugeriram formas diferentes para a leitura do texto literário.

Resultado

Os alunos demonstraram perceber que é preciso se apropriar do texto literário a ser lido para que a leitura em voz alta não seja enfadonha. Os recursos linguísticos dos textos literários selecionados para o Leitura na Praça foram explorados dentro das especificidades da linguagem literária.

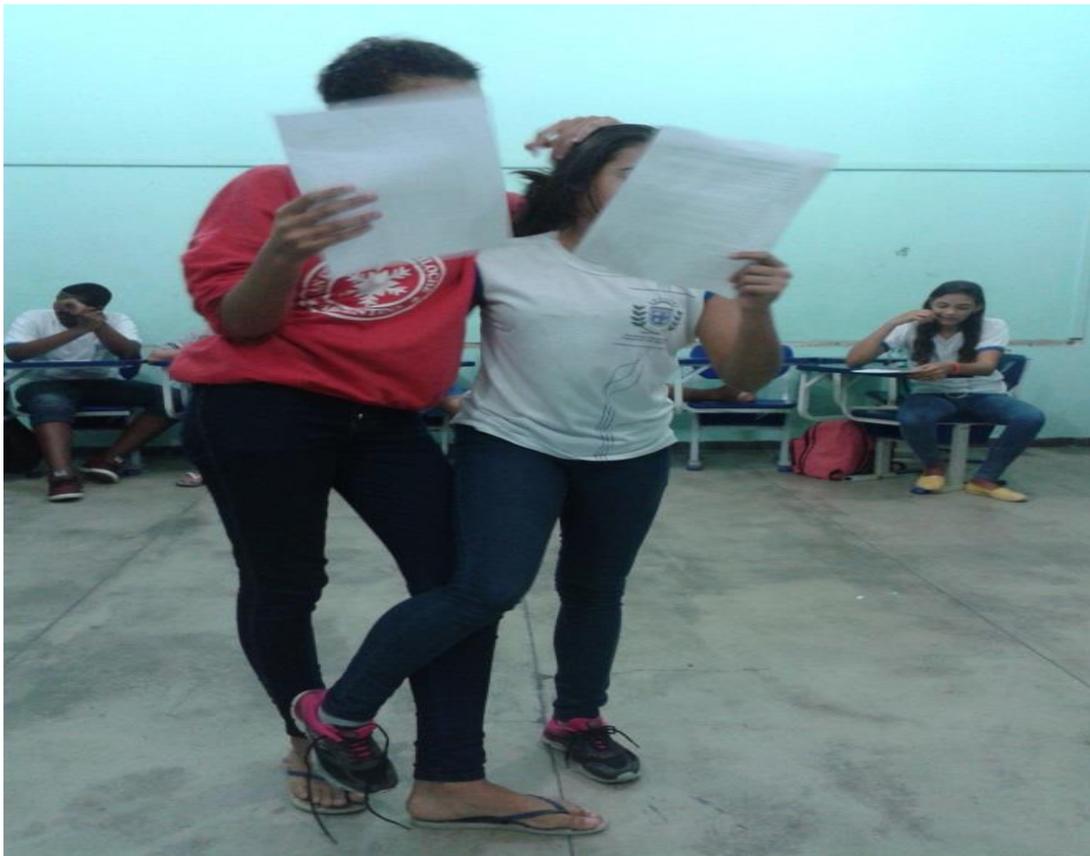
Avaliação

A avaliação se deu de forma direta e dinâmica durante todo o processo. A pesquisadora observou a participação dos alunos ao executarem as atividades propostas. Houve a preocupação de observar se os alunos conseguiriam aplicar nos textos selecionados para o Leitura na Praça as técnicas que vivenciaram nas atividades lúdicas realizadas durante a oficina de leitura.

Como os alunos operaram sobre a linguagem?

Os alunos tiveram a oportunidade de perceber que não se pode ler um texto literário como leem uma notícia de jornal, uma vez que cada gênero de texto tem suas características e especificidades. O trabalho realizado com a linguagem muda de acordo com a intenção comunicativa de cada texto. Ao operar, inicialmente, com um trecho de texto não-literário e depois com um texto literário, os alunos perceberam que o contexto da enunciação foi determinante para que as palavras fossem referenciadas de maneiras diferentes em cada um deles. Prestarem atenção em elementos prosódicos, além de trabalharem a entonação, a ênfase, o ritmo e a organização sintática. As atividades permitiram que a leitura dos textos literários se tornasse mais fluente, pois ler e reler em voz alta faz com que o leitor se aproprie do texto e consiga tornar essa leitura mais expressiva.

Figura 9 – Alunos participando da oficina de leitura



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Figura 10 – Alunos participando da oficina de leitura



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Figura 11 – Alunos participando da oficina de leitura



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Atividade 8: Leitura na Praça

Objetivos

- Levar o texto literário para outras pessoas fora do ambiente escolar;
- Promover, por meio do Leitura na Praça, a aproximação entre o público em geral e a literatura;
- Oportunizar a outras pessoas a experiência da literatura.

Desenvolvimento

1º momento

Os alunos haviam levado para casa o convite para o Leitura na Praça. Como a ação ocorreu fora do espaço escolar, os alunos levaram também uma autorização a ser assinada pelos responsáveis. Os livros já haviam sido escolhidos. A pesquisadora, a professora de Língua Portuguesa da turma e os alunos se reuniram primeiramente na escola. Lá separaram o material necessário para a ação. Cada aluno pegou o seu livro e todos se dirigiram para a praça central da cidade. Essa praça foi escolhida por se tratar de um local bastante movimentado.

2º momento

Já na praça, o painel do projeto Literacura foi exposto. Os alunos começaram as abordagens de maneira muito acanhada, apesar de terem saído da escola bem animados. Logo, porém, ficaram desinibidos. Os alunos foram orientados a abordarem as pessoas de modo cortês e a não fazerem a leitura se as pessoas se recusassem a ouvir. Os alunos poderiam abordar quaisquer pessoas, crianças, adultos, idosos, pessoas de todos os tipos.

Comportamento dos alunos

Como os alunos nunca haviam saído da escola para fazer algo parecido, ou seja, ler para outras pessoas fora do ambiente escolar, eles chegaram à praça um pouco apreensivos. O movimento na praça já estava bem acelerado e as pessoas que passavam demonstravam estar com pressa. Alguns alunos fizeram as primeiras abordagens de forma meio atrapalhada, mas aos poucos foram se acalmando. A cada abordagem, os alunos vinham contar como havia sido a reação das pessoas. A maioria dos abordados, de acordo com o relato dos alunos, se apresentou bastante receptiva à leitura. Ainda segundo os alunos, muitas pessoas queriam conversar

depois da leitura e faziam comentários sobre o que tinham ouvido. Os alunos leram para um público bem diverso: crianças, jovens, adultos, terceira idade e moradores de rua. Inclusive, ler para um morador de rua foi, para os alunos, algo extremamente gratificante. Eles relataram que um dos moradores fez uma minúscula casa de papelão perto de uns arbustos ao lado da Câmara Municipal. Eles ficaram bem comovidos com isso e levaram para ele, além da literatura, água, leite com chocolate, biscoito e frutas. Uma aluna disse que se sentiu muito orgulhosa por ter ajudado uma pessoa. Alguns professores da turma disseram que os alunos ficaram muito impressionados com a ação e que, pelos comentários, revelaram a vontade de fazer outras ações envolvendo a leitura literária fora da escola.

Resultado

Os alunos gostaram tanto da experiência de levar o texto literário para outras pessoas fora do ambiente escolar que sugeriram fazer ações como essa uma vez por mês.

Isso revelou que eles perceberam as potencialidades do texto literário e o caráter dialógico da leitura literária.

Avaliação

A avaliação se deu de forma direta e dinâmica durante toda a ação. A pesquisadora observou a participação dos alunos ao abordarem as pessoas. Houve a preocupação de observar se os alunos demonstravam satisfação por estarem ali oferecendo aos outros um momento de recepção literária. No encontro seguinte, a pesquisadora distribuiu para os alunos uma folha para que fizessem o relato da experiência no Leitura na Praça.

Como os alunos operaram sobre a linguagem?

Os alunos tiveram a oportunidade de aperfeiçoar a fluência leitora por meio da enunciação compartilhada em voz alta. Um aspecto interessante foi que as escolhas e a linguagem corporal de cada um deles foram diferentes das expressadas no ambiente escolar, isto é, algo espacialmente mais controlado. Foi possível, por meio dessa forma de leitura, trabalhar com a entonação, a ênfase, o ritmo e a gestualidade imprimindo marcas na representação oral. Essa forma de operar sobre a linguagem trouxe uma nova leitura sobre o ato de ler o texto literário. Percebemos que as operações de regulação e de referenciação foram mais pausadas em função dos co-

enunciadores (transeuntes da praça). Isso nos mostrou que as coordenadas espaço-temporais interferem na produção (ou representação) dos enunciados. Percebemos ainda que em alguns momentos os enunciadores (leitores) utilizavam de certa metalinguagem para aguçar as referências de seus co-enunciadores (ouvintes).

Figura 12 – Alunos participando da ação Leitura na Praça.



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Figura 13 – Alunos participando da ação Leitura na Praça.



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Figura 14 - Alunos participando da ação Leitura na Praça.



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

5 O FAZER PEDAGÓGICO – O ANTES, O AGORA E O DEPOIS

Como a escolha metodológica foi por uma pesquisa participante, inicialmente procuramos a diretora da escola para apresentar a ela a proposta de estudo, bem como a intenção de desenvolver a pesquisa na instituição. A equipe gestora foi receptiva e manifestou o desejo de realizar ações de incentivo à leitura. Depois desse primeiro contato, conversamos com alguns professores de Língua Portuguesa durante a reunião de área. Ficou acordado que a pesquisa envolveria o 6º ano, uma vez que os docentes sinalizaram a necessidade de se pensar em uma educação literária no Ensino Fundamental II. Apresentamos ao grupo o projeto “Literacura – A cura pelas palavras”, desenvolvido em uma turma do Ensino Médio. Sentimos que os professores ficaram bem animados e acharam que o projeto poderia ser utilizado no Fundamental II. A coordenadora de área fez o registro da reunião e os professores se propuseram a participar da pesquisa. Combinamos com a professora do 6º ano MC que cada encontro duraria duas aulas de 50 min e que seriam semanais.

A próxima etapa foi fazer a proposta aos alunos do Ensino Médio envolvidos no projeto “Literacura” de participarem dos encontros com os alunos do Fundamental. Os alunos acharam maravilhosa a ideia de poderem participar dos encontros. Achamos melhor levar alguns alunos apenas, uma vez que haveria a dificuldade de transporte.

No primeiro encontro, ainda em 2015, foi possível perceber o encantamento dos alunos do 6º ano ao ouvirem as experiências com leitura relatadas pelos alunos do Ensino Médio. Houve total empatia entre os alunos e as atividades com os textos de Drummond. Apesar de os alunos se dedicarem bastante durante o trabalho com os textos, foi possível perceber que a maioria sentia dificuldades em trabalhar com a linguagem literária e de forma mais livre e autônoma. Ao final do encontro, alguns alunos do 6º ano perguntaram quando iríamos voltar e disseram que gostaram muito da experiência. Nesse encontro, os alunos do Ensino Médio falaram mais, pois os alunos do 6º ano ficaram meio envergonhados.

No segundo encontro, foi possível perceber que o 6º ano ficou feliz quando chegamos e perguntaram o que iríamos fazer. Fomos para a sala de vídeo e o livro “História de dois amores”, de Drummond, foi apresentado a eles. Tivemos um problema com o equipamento, mas conseguimos fazer a leitura do material. Depois, os alunos foram

convidados a irem para a biblioteca para realizarem uma atividade em grupo. Os alunos do Ensino Médio participaram bastante e a interação mais uma vez foi ótima. Os alunos apresentaram o material produzido e se mostraram menos acanhados. Fizemos a exposição dos trabalhos e os alunos ficaram felizes em ver o que produziram. Percebemos que muitos alunos haviam faltado. Perguntamos à professora de Língua Portuguesa se era uma prática os alunos perderem aulas e ela disse que eles não tinham uma frequência muito regular.

No terceiro encontro, fomos para a biblioteca e partes do livro foram distribuídas aos grupos. O intuito era observar se os alunos conseguiriam associar a linguagem figurada utilizada na obra de Drummond a fatos e valores do mundo real. No início, os alunos do Ensino Médio tiveram que ajudar os alunos do 6º ano, pois alguns apresentaram dificuldades para ler o texto. Foi possível perceber problemas relacionados à alfabetização, o que atrapalhou um pouco a produção de sentido. Os alunos se portaram muito bem durante a leitura e a execução das atividades. Eles conseguiram fazer aproximações interessantes entre ficção e realidade. Alguns alunos não participaram verbalmente, mas demonstraram interagir com os demais durante a leitura colaborativa.

Foi notório o envolvimento dos alunos durante a leitura dos textos literários. E o mais interessante é que vários foram os momentos em que alunos relataram situações vividas por eles que se aproximavam do que liam nos textos. Isso revela que o texto literário, apesar de ficcional, mantém os leitores sempre com pé na realidade. A literatura suscita as mais diversas perguntas: “o que é a vida?”, “quem sou eu?”, “e os outros?”, “o que faço aqui?”. Assim, caminhando juntas, ficção e realidade levam o leitor a refletir sobre seu cotidiano, incorporando novas experiências.

Apesar de os alunos terem participado de maneira positiva dos encontros, conseguimos perceber, por meio da observação e das falas dos alunos, que o contato deles com os textos literários nem sempre ocorria de maneira atraente e significativa. Esses encontros foram importantes para a produção de dados preliminares. Esses dados conduziram a organização dos encontros com o 8º ano em 2016.

Em 2016, os alunos foram outros. Isso nos permitiu ter experiência com alunos dos anos finais do Fundamental II. Começamos por destacar que planejamos mais encontros com os alunos do 8º ano por reconhecer que houve necessidade de um

contato mais frequente com o texto literário para que se pudesse observar se os envolvidos retornariam à prática social modificados. Assim, foram realizados 8 encontros de duas aulas (cada aula teve a duração de 50min).

Não descreveremos minuciosamente os encontros, uma vez que isso já foi feito no corpo da pesquisa, inclusive apontando os dados produzidos e os resultados. Iremos nos ater a observações consideradas importantes para orientar outras práticas docentes de leitura literária.

Convém destacar que o trabalho com o texto literário, para que seja produtivo e colabore para a construção de leitores críticos, precisa constar no planejamento anual da escola. Esse planejamento deve ser pensado coletivamente, levando em conta a realidade dos envolvidos. A escola deve se empenhar para evitar o uso do texto literário para se ensinar gramática ou se destacar a historiografia literária.

A sequência de atividades que foi planejada não intencionou fazer com que os alunos ficassem mais “disciplinados”. O que se observou, no entanto, foi uma postura muito diferente dos alunos durante os encontros. Raríssimas foram as vezes em que se precisou pedir silêncio ou a colaboração dos alunos em relação a comportamento. Em todos os momentos, fomos construindo um espaço democrático de diálogo mediado pelo texto. Isso colaborou para que os alunos, até mesmo aqueles considerados pelos colegas como “indisciplinados”, se envolvessem durante as atividades.

Em relação às rodas de leitura, não podemos deixar de mencionar a surpresa dos alunos quando viram outros funcionários da escola participando do encontro. Eles gostaram muito quando a manipuladora de alimentos e a funcionária que trabalha na limpeza interagiram na roda. Cremos que ali os alunos começaram a tomar consciência de que a literatura é para todos.

Outro fator interessante que merece destaque foi a vontade revelada pelos alunos de levarem a literatura a outras pessoas. Em nenhum momento foi dito aos alunos que eles estavam fazendo aquelas atividades para outra finalidade que não fosse o encontro com o texto literário. Na segunda roda de leitura, porém, quando convidamos outras pessoas da escola para participarem da leitura, alguns alunos revelaram a vontade de ler para outras pessoas fora da escola. Foi então que decidimos apresentar o projeto “Literacura – A cura pelas palavras”. Mostramos fotos e algumas

experiências foram contadas. Os alunos se encantaram com a ideia e propuseram fazer o mesmo. Escolhemos a praça mais movimentada da cidade para realizarmos a ação.

No dia da ação, alguns alunos não foram à aula. Os alunos participaram muito da ação e alguns professores da turma disseram que eles ficaram por um bom tempo fazendo comentários sobre o evento. Aqui também se percebeu que a turma é muito faltosa. O fato foi comprovado pela professora de Língua Portuguesa.

Os relatos orais e escritos, bem como a participação ativa dos alunos durante os encontros, atestam que obtivemos êxito em tentar aproximar alunos e textos literários. Percebemos, porém, que os alunos não se sentiram à vontade na biblioteca. O espaço é bastante atraente e organizado. Não foi possível identificar as razões para o comportamento retraído e tímido dos alunos.

O que mais nos marcou durante os encontros foi a troca de experiências entre os participantes. Muitos contaram para nós fatos que marcaram suas vidas. Houve momentos de alegria e diversão, mas não nos esqueceremos do choro de uma aluna ao descobrir que o “tuim”, na crônica de Rubem Braga, havia sido devorado pelo gato. Ali percebemos que a literatura revela o que temos de mais humano, a nossa sensibilidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das grandes dificuldades da escola hoje é definir conscientemente quais conceitos sobre texto, leitura e literatura deve adotar para a construção de leitores críticos. Sem essa clareza de natureza teórica, o que se observa na maioria das práticas de leitura propostas no ambiente escolar é a exploração do texto por meio de atividades metalinguísticas que pouco ou nada colaboram para um trabalho mais operatório sobre a linguagem.

O texto literário, nesse contexto, figura em muitas aulas como meio para o estudo gramatical ou para se explorar a historiografia literária. Desse modo, ao aluno não é dada a oportunidade de interação com o texto literário, ou seja, o contato entre aluno-leitor e texto ocorre de maneira mecânica, ignorando a multissignificação inerente a esse tipo de texto.

Para que os alunos dialoguem com texto literário e dele se apropriem, não bastam apenas boas ideias. É preciso que a escola adote continuamente a reflexão teórica e crítica para subsidiar ações produtivas envolvendo a leitura de textos literários.

Trabalhar o texto literário com vistas à formação do leitor crítico requer planejamento e construção coletiva de uma prática pedagógica que não “sossega”. Ao contrário, acredita que, por meio da arte literária, se possa sorrir e chorar, construir e reconstruir, aceitar e refutar, partir e chegar, operar, enfim, com linguagem multissignificativa do texto literário.

Enfatizamos que a escola não pode acreditar ingenuamente que cumpriu seu papel em relação à leitura e à literatura ao garantir o contato dos alunos com os livros. É necessário um trabalho de mediação. O professor, por meio de estratégias significativas de leitura, permitirá que o aluno se constitua, de maneira crítica, como leitor do mundo que o cerca.

O produto educacional complementar desta pesquisa é fruto de um trabalho construído coletivamente e intenciona auxiliar o trabalho com o texto literário no Ensino Fundamental.

Esperamos que a presente pesquisa colabore para novas propostas de trabalho com os textos literários no ambiente escolar. Que os resultados socializados produzam

conhecimento capaz de nortear outras pesquisas educacionais no campo da educação literária.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de, **Lição de Coisas: poesia**. São Paulo: J. Olympio, 1965.
- ANDRADE, Carlos Drummond. **Alguma poesia**. Companhia das Letras, 2012.
- ANDRADE, Carlos Drummond. **História de dois amores**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p.279-326.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.
- BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. 3.ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- BARROS, Manoel de. **O apanhador de desperdícios**. In: PINTO, Manuel da Costa (Edição, Seleção e Comentários). **Antologia comentada da poesia brasileira do século 21**. São Paulo: Publifolha, 2006. p. 73-74.
- BRAGA, Rubem. **200 crônicas escolhidas**. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa – Ensino Fundamental*. Brasília, 1997.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.
- CHACAL. **Rápido e rasteiro**. In: *Belvedere*. Rio de Janeiro: Cosac & Naify, 2007. p. 353.
- CHISTÉ, Priscila de Souza. **Educação Estética no Ensino Médio Integrado: Mediações das Obras de Arte de Raphael Samú**. 2013. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- CORALINA, Cora. **Melhores Poemas**. 2 ed. São Paulo: Global, 2004.
- COREY, S. **Esperar? Ou começar a saber!** In: MORSE, W.C.; WINGO, G. M. (Org.). *Leituras de psicologia educacional*. Trad. de Dante Moreira Leite. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1979. p. 296-302. (Atualidades Pedagógicas, v. 93).
- DIONNE, Hugues. **A Pesquisa Ação para o Desenvolvimento local**. Trad. Michael Thiollent. Brasília: Liber, 2007, p. 26-27

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FERREIRA, Nathalia Botura de Paula. **A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica**: contribuições para o ensino de literatura. 2012.

FRANCHI, Carlos. (1991) **Criatividade e gramática**. São Paulo: SEE/ CENP.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo, Autores Associados & Cortez. 1984. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

GASPARIN, J. L. **Aprender, Desaprender, Reaprender**. 2005. Texto digitalizado. _____. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GERALDI, João Wanderley. **Prática da leitura na escola**. In: O texto na sala de aula. 4ª. Ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. W. (2002) **Linguagem e ensino**. Exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras.

GOMES, Antônio Carlos. **As operações de linguagem com a marca “quando”**. 2007. 207 f. Tese Doutorado em Letras (área de concentração: Linguística e Língua Portuguesa), Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2007.

GULLAR, Ferreira. **Traduzir-se**. In: Toda poesia. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004, p. 335.

JOUBE, Vincent. **A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas**. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. ROUXEL, A.,

LANGLADE, G. e REZENDE, N.L. (orgs.). São Paulo: Alameda, 2013.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LAJOLO, Marisa. **O texto não é pretexto**. In: AGUIAR, Vera Teixeira de. (Org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 7. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LEAHY-DIOS, C. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. Niterói, RJ: EdUFF, 2000.

LEMINSKI, Paulo. **La vie em close**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LEONTIEV, A. (1978). **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Livros Horizonte.

LISPECTOR, Clarice. “**Restos do Carnaval**”. In: *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro, Rocco, 1998.

MARSIGLIA, A. C. G. (2011). ***A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental***. Campinas, Autores Associados.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. Tese de Livre-docência em Psicologia da Educação. Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru. 2011.

MEIRELES, Cecília. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

MORAES, Vinicius de. “**Antologia Poética**”, Editora do Autor, Rio de Janeiro, 1960, p.96.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. 7ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1988.

PRADO, Adélia. **Poesia Reunida**. São Paulo: Siciliano, 1991.

QUINTANA, Mário. **Preparativos de viagem**. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

QUINTANA, Mário. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar. 2005. p.474.

REZENDE, Letícia Marcondes. **Atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa**. Revista do GEL, S. J. do Rio Preto, v. 5, n. 1, p. 95-108, 2008.

SAVIANI, Dermerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. - 8. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2003 (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas-SP: Autores Associados, edição comemorativa, 2008.

SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes**. Rio de Janeiro. Paz na Terra. 4ª Ed. 1993.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. In: Revista Pátio. Artmed Editora, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. / Isabel Solé; trad. Cláudia Schililing – 6 a ed. – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SUSMAN, G. I., EVERED, R. D. **An assessment of the Scientific Merits of Action Research**. *Administrative Science Quarterly*. V. 23, 1978.

TEODORO, Ezequiel da Silva. **O ato de ler: Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

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

APÊNDICE A - Oficinas de leitura literária (6º ano – 2015)

Planejamento – 1º encontro

PLANO DE AULA

TEMA: Leitura literária

OBJETIVOS

GERAL

- Expandir e aprofundar o universo de leitura crítica dos alunos, a partir de textos literários em verso.

ESPECÍFICOS

- Instigar e valorizar o prazer da leitura do texto literário;
- Oportunizar aos alunos expressar sentimentos, experiências, ideias e opiniões, além de interpretar e valorizar as ideias alheias;
- Promover a interação, de forma colaborativa, entre os partícipes da pesquisa.

ASPECTOS A SEREM ABORDADOS

- Texto em verso

DURAÇÃO

- A duração de cada encontro será de duas aulas de 50 min cada.

RECURSOS

- Projetor multimídia;
- Música;
- Textos literários;
- Folhas para os relatos.

METODOLOGIA

1º MOMENTO

- Apresentação da pesquisadora e dos alunos do 1º ano integral da Escola CEI “Áttila de Almeida Miranda”;

- Breve conversa sobre os motivos de estarmos com eles (alunos do 6º ano).

2º MOMENTO

- Uma aluna do 1º ano integral irá interpretar a música “Em paz”, de Maria Gadú;
- Depois da interpretação da música, cada aluno será convidado a expressar seus sentimentos e emoções através de cores. Uma caixa irá passar e eles deverão escolher um coração na cor que desejarem. Em seguida, dar oportunidade para que os alunos socializem e justifiquem suas escolhas.

3º MOMENTO

- Divisão da turma em grupos. Cada grupo receberá um texto lacunado do escritor Carlos Drummond de Andrade. Os alunos deverão ler e preencher os espaços deixados no texto. Depois, os alunos irão conhecer a versão original dos textos e, se quiserem, poderão justificar a escolha das palavras que usaram para preencher os espaços.

4º MOMENTO

- Conversar com os alunos sobre a importância de registrarmos nossas experiências. Ler com eles um trecho do livro “Família Schürmann – Um mundo de aventuras”. Incentivá-los a escrever o relato do encontro que tiveram (entregar a folha do relato);
- Socializar os relatos se os alunos quiserem e se sentirem à vontade.

5º MOMENTO

- Encerrar o encontro, apresentando a capa do livro que será lido no próximo encontro: “História de dois amores”, de Carlos Drummond de Andrade.

TEXTOS SELECIONADOS

Sentimental - Carlos Drummond de Andrade
 Cidadezinha qualquer - Carlos Drummond de Andrade
 Cantiga de viúvo - Carlos Drummond de Andrade
 Quero me casar - Carlos Drummond de Andrade

AVALIAÇÃO

- Na presente pesquisa, o ato de avaliar não se traduz como algo estanque, que ocorre ao final dos encontros. A avaliação será feita de maneira direta e

constante, para que os envolvidos na pesquisa, no decorrer do processo, possam retornar à prática social transformados.

DADOS PRODUZIDOS

- Houve total empatia entre os alunos e as atividades propostas com os textos de Drummond. As atividades foram realizadas com grande dedicação. Ao final do encontro, alguns alunos do 6º ano perguntaram quando iríamos voltar porque gostaram muito da experiência. Nesse encontro, os alunos do Ensino Médio falaram mais, pois os alunos do 6º ano ficaram meio envergonhados.
- Os alunos produziram relatos orais e escritos, que muito contribuirão para a avaliação contínua da pesquisa.

Planejamento – 2º encontro

PLANO DE AULA

TEMA: Recepção literária

OBJETIVOS

GERAL

- Valer-se da leitura da obra literária “História de dois amores”, de Carlos Drummond de Andrade, para qualificar as relações interpessoais, oportunizando aos alunos expressar sentimentos, experiências, ideias e opiniões, além de interpretar e valorizar as ideias alheias.

ESPECÍFICOS

- Conhecer a obra “História de dois amores”, de Carlos Drummond de Andrade;
- Relacionar, através de imagens, partes da obra em questão a fatos cotidianos presentes nas práticas sociais dos alunos;
- Socializar experiências pessoais relacionadas aos fatos narrados na obra.

ASPECTOS A SEREM ABORDADOS

- Realidade e ficção na obra “História de dois amores”, de Carlos Drummond de Andrade (texto em prosa)

DURAÇÃO

- A duração de cada encontro será de duas aulas de 50 min cada.

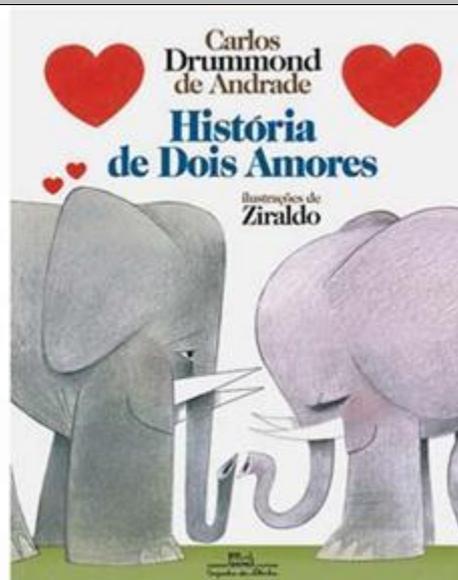
RECURSOS

- Projetor multimídia;
- Cartolinas;
- Revistas.

METODOLOGIA

- Ler com os alunos a obra “História de dois amores”;
- Dividir a turma em grupos e propor que eles escolham uma parte que acharam interessante;
- Distribuir cartolinas e revistas para que representem, através de imagens, a parte escolhida;
- Propor que os grupos socializem as representações, justificando a escolha das imagens;
- Fazer a exposição dos trabalhos.

OBRA SELECIONADA



AVALIAÇÃO

- Na presente pesquisa, o ato de avaliar não se traduz como algo estanque, que ocorre ao final dos encontros. A avaliação será feita de maneira direta e constante, para que os envolvidos na pesquisa no decorrer do processo possam retornar à prática social transformados.

DADOS PRODUZIDOS

- Foi possível perceber que os alunos ficaram bem envolvidos e à vontade durante a realização das atividades. Alguns grupos fizeram a associação entre realidade e ficção de forma bem superficial; outros, porém, surpreenderam pela maturidade das imagens escolhidas e pelas justificativas dadas.
- As estratégias utilizadas revelaram que os alunos conseguem, bem significativamente, atuar de maneira crítica a partir da leitura do texto literário.
- Uma dificuldade enfrentada é a ausência de boa parte da turma. Conversei com alguns professores e eles disseram que a turma era bem faltosa.

Planejamento – 3º encontro

PLANO DE AULA

TEMA: Identificação de valores sociais na obra literária “História de dois amores”

OBJETIVOS

GERAL

- Valer-se da leitura da obra literária “História de dois amores”, de Carlos Drummond de Andrade, para qualificar as relações interpessoais, oportunizando aos alunos expressar sentimentos, experiências, ideias e opiniões, além de interpretar e valorizar as ideias alheias.

ESPECÍFICOS

- Relacionar partes da obra em questão a fatos cotidianos presentes nas práticas sociais dos alunos;
- Promover entre os alunos o debate e a construção da consciência crítica de forma colaborativa;
- Oportunizar aos alunos o relato oral de experiências particulares e coletivas que se aproximem dos fatos narrados na obra.

ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS

- Realidade e ficção na obra “História de dois amores”, de Carlos Drummond de Andrade (texto em prosa)

DURAÇÃO

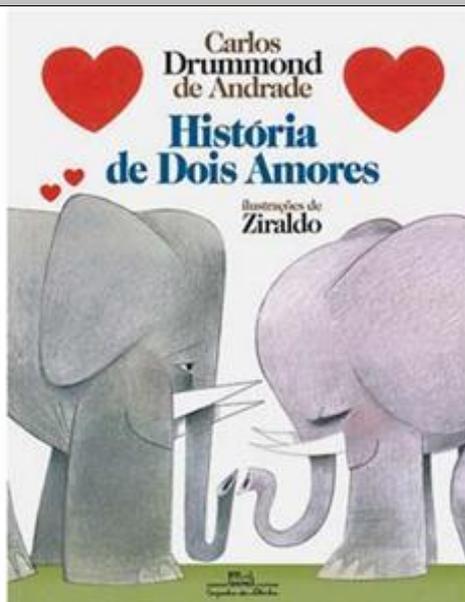
- A duração de cada encontro será de duas aulas de 50 min cada.

RECURSOS

- Obra impressa para os grupos;
- Papel “cenário”;
- Papéis coloridos;
- Lápis de cor.

METODOLOGIA

- Dividir a turma em grupos e entregar a cada um deles uma cópia da obra;
- Propor leitura de maneira bem dinâmica, para relembrem os fatos;
- Entregar papéis coloridos com alguns valores sociais estabelecidos e pedir que relacionem esses valores a partes da obra;
- Socializar a experiência.

OBRA SELECIONADA

AVALIAÇÃO

- Na presente pesquisa, o ato de avaliar não se traduz como algo estanque, que ocorre ao final dos encontros. A avaliação será feita de maneira direta e constante, para que os envolvidos na pesquisa no decorrer do processo possam retornar à prática social transformados.

DADOS PRODUZIDOS

- O encontro foi muito produtivo, apesar de alguns alunos apresentarem dificuldades para associar alguns valores às partes da obra. Os alunos que apresentaram dificuldades receberam ajuda de algumas alunas do Ensino Médio. A pesquisadora orientou as alunas a não realizarem as atividades para eles e sim agirem como mediadoras do processo.
- Os alunos socializaram a experiência através de relatos orais e da exposição dos cartazes.
- Mais uma vez vários alunos não foram à aula. Isso pode ser uma das causas de os alunos demonstrarem muita dificuldade em fazer associações e inferências durante as atividades de leitura.

APÊNDICE B - Oficinas de leitura literária (8º ano – 2016)

Planejamento – 1º e 2º encontros

ATIVIDADE

O invencionático sou eu

OBJETIVOS

GERAL

- Expandir e aprofundar o universo de leitura crítica dos alunos, a partir de textos literários em prosa e em versos, valorizando a leitura literária como experiência estética.

ESPECÍFICOS

- Oportunizar a experiência da literatura;
- Explorar a linguagem poética;
- Conhecer um pouco da linguagem poética de Manoel de Barros;
- Produzir um acróstico a partir da leitura do texto “O apanhador de desperdícios”, de Manoel de Barros;
- Promover o contato e o diálogo com o texto literário por meio de ação lúdica;
- Operar com a linguagem por meio da leitura, da escuta, de referências mentais e inferências textuais.

ASPECTOS A SEREM ABORDADOS

- Linguagens verbal e não-verbal;
- Texto em verso;
- Linguagem poética.

DURAÇÃO

- A duração de cada encontro será de duas aulas de 50 min cada.

RECURSOS

- Projetor multimídia;
- Texto literário;
- Folhas para o acróstico;
- Folhas para os relatos.

METODOLOGIA

1º MOMENTO

- Conversar com os alunos sobre suas experiências de leitura;
- Exibição do vídeo “Histórias da unha do dedão do pé do fim do mundo”, baseado em poemas de Manoel de Barros (<https://www.youtube.com/watch?v=a-HDwM3jebY>);

2º MOMENTO

- Abrir roda de conversa e deixar que os alunos apresentem suas ideias sobre o vídeo;
- Perguntar aos alunos: Como é possível fazer peraltagens com as palavras?; O que vocês entendem quando a mãe do menino diz que ele iria carregar água na peneira a vida toda?; Quem já inventou o próprio brinquedo?; O que vocês entendem por “o dia já envelheceu”?.

3º MOMENTO

- Distribuir o texto “O apanhador de desperdícios”, de Manoel de Barros;
- Ler o texto de forma colaborativa;
- Discutir com os alunos as seguintes questões: sentido do título; relação título e texto; coisas desimportantes/coisas valorizadas pelo eu-poético; sentido das palavras “informática/invencionática”; inferir o sentido de “invencionática”;

4º MOMENTO

- Propor aos alunos que sejam os “invencionáticos” e construam um acróstico com a palavra “passarinho”;
- Pedir aos alunos que socializem as produções.

TEXTOS SELECIONADOS

- “O menino que carregava água na peneira”, de Manoel de Barros;
- “O apanhador de desperdícios”, de Manoel de Barros.

AVALIAÇÃO

- A avaliação ocorrerá durante todas as atividades. O professor será o mediador no contato entre aluno-leitor e texto literário. Portanto, a observação direta deverá acontecer durante a execução das propostas. Observar o comportamento, as falas e as reações dos alunos durante a exposição dos acrósticos. O professor deverá observar como os alunos irão operar com a linguagem ao relacionarem as linguagens verbal e não-verbal e fazerem referências mentais. Identificar, por meio do relato escrito, o que os alunos acharam da experiência.
- Na presente pesquisa, o ato de avaliar não se traduz como algo estanque, que ocorre ao final dos encontros. A avaliação será feita de maneira direta e constante, para que os envolvidos na pesquisa, no decorrer do processo, possam retornar à prática social transformados.

DADOS PRODUZIDOS

Os dados produzidos encontram-se descritos no corpo da pesquisa.

Planejamento – 3º e 4º encontros**ATIVIDADE**

Ciranda de leitura com o texto “História triste de tuim”, de Rubem Braga

OBJETIVOS**GERAL**

- Expandir e aprofundar o universo de leitura crítica dos alunos, a partir de textos literários em prosa e em versos, valorizando a leitura literária como experiência estética.

ESPECÍFICOS

- Oportunizar a experiência da literatura por meio do texto “História triste de tuim”, de Rubem Braga;
- Perceber a linguagem poética no texto em prosa;

- Construir os conceitos de poema e poesia;
- Promover a troca de experiências coletivas e individuais a partir da leitura do texto;
- Operar com a linguagem por meio da leitura, da escuta, das referências mentais e inferências textuais.

ASPECTOS A SEREM ABORDADOS

- Texto em prosa;
- Linguagem poética.

DURAÇÃO

- A duração de cada encontro será de duas aulas de 50 min cada.

RECURSOS

- Texto literário;
- Caixinhas de madeira;
- Folhas para os relatos.

METODOLOGIA

1º MOMENTO

- Dividir a turma em grupos e entregar para os alunos uma caixinha com um passarinho (o passarinho a ser usado na atividade foi comprado em loja de artigos para festas);
- Oferecer pistas para que os alunos levantem hipóteses sobre o conteúdo da caixinha.

2º MOMENTO

- Formar a roda de leitura e distribuir o texto dobrado em partes e fazer a leitura seguindo a técnica da pausa protocolada, para que os participantes possam levantar hipóteses e fazer inferências;
- Conversar sobre o que acharam da história. Permitir a troca de experiências.

3º MOMENTO

- Explorar a estrutura do texto e estabelecer a diferença entre prosa e verso; conversar sobre o tom poético presente na prosa.

TEXTOS SELECIONADOS

Crônica: “História triste de tuim”, de Rubem Braga

AVALIAÇÃO

- A avaliação deverá levar em conta a participação ativa dos envolvidos, seu comportamento, suas reações e falas. Deverá ser observado se os alunos fazem associação entre o que leram e suas experiências cotidianas.
- Na presente pesquisa, o ato de avaliar não se traduz como algo estanque, que ocorre ao final dos encontros. A avaliação será feita de maneira direta e constante, para que os envolvidos na pesquisa, no decorrer do processo, possam retornar à prática social transformados.

DADOS PRODUZIDOS

Os dados produzidos encontram-se descritos no corpo da pesquisa.

Planejamento – 5º e 6º encontros**ATIVIDADE**

Entre textos e contextos

OBJETIVOS**GERAL**

- Expandir e aprofundar o universo de leitura crítica dos alunos, a partir de textos literários em prosa e em versos, valorizando a leitura literária como experiência estética.

ESPECÍFICOS

- Promover o contato entre os alunos e textos da literatura brasileira;

- Permitir que os alunos leiam os textos e expressem suas ideias por meio de desenhos;
- Reconhecer que, além da escrita, existem outras formas de comunicação;
- Promover a imaginação criativa e o confronto de diferentes pontos de vista;
- Promover a troca de experiências literárias durante a apresentação dos desenhos.

ASPECTOS A SEREM ABORDADOS

- Linguagens verbal e não-verbal;
- Intertextualidade.

DURAÇÃO

- A duração de cada encontro será de duas aulas de 50 min cada.

RECURSOS

- Textos literários;
- Folhas para os desenhos;
- Lápis de cor.

METODOLOGIA

1º MOMENTO

- Conversar com a turma sobre a possibilidade de as pessoas se comunicarem de outras maneiras, além da escrita;
- Perguntar aos alunos se eles gostam de desenhar e deixar que comentem seus gostos em relação a essa arte.

2º MOMENTO

- Propor aos alunos que escolham um texto literário e representem, por meio de desenhos, suas interpretações;

- Espalhar os textos sobre a mesa e deixar que os alunos façam suas escolhas;
- Depois das escolhas, deixar que os alunos façam desenhos a partir das referências mentais que fizeram durante a leitura dos textos.

3º MOMENTO

- Pedir que os alunos socializem suas produções e, se quiserem, façam comentários.

TEXTOS SELECIONADOS

- “Soneto de Fidelidade”, de Vinicius de Moraes;
- “Traduzir-se”, de Ferreira Gullar;
- “Para sempre”, de Carlos Drummond de Andrade;
- “Razão de ser”, de Cecília Meireles;
- “Ensino”, de Adélia Prado;
- “Retrato do artista quando coisa”, de Manoel de Barros;
- “Canção”, de Cecília Meireles;
- “Bilhete”, de Mario Quintana;
- “Poeminha Sentimental”, de Mario Quintana;
- “Rápido e rasteiro”, de Chacal;
- “Soneto”, de Ana Cristina César;
- “Amor bastante”, de Paulo Leminski;
- “Hora e lugar”, Cacaso.

AVALIAÇÃO

- A avaliação ocorrerá durante todas as atividades. O professor será o mediador no contato entre aluno-leitor e texto literário. Portanto, a observação direta deverá acontecer durante a execução das propostas. Observar o comportamento, as falas e as reações dos alunos durante a leitura dos textos. O professor deverá observar e analisar os desenhos para identificar as técnicas utilizadas, bem como as marcas subjetivas dos alunos.
- Na presente pesquisa, o ato de avaliar não se traduz como algo estanque, que ocorre ao final dos encontros. A avaliação será feita de maneira direta e constante, para que os envolvidos na pesquisa, no decorrer do processo, possam retornar à prática social transformados.

DADOS PRODUZIDOS

Os dados produzidos encontram-se descritos no corpo da pesquisa.

Planejamento – 7º e 8º encontros**ATIVIDADE**

Ciranda de leitura com o texto “Antiguidades”, de Cora Coralina

OBJETIVOS**GERAL**

- Expandir e aprofundar o universo de leitura crítica dos alunos, a partir de textos literários em prosa e em versos, valorizando a leitura literária como experiência estética.

ESPECÍFICOS

- Oportunizar a experiência da literatura;
- Promover o contato e o diálogo com o texto literário por meio da leitura colaborativa;
- Explorar a linguagem poética;
- Conhecer um pouco da linguagem poética de Cora Coralina;
- Conhecer um pouco da história de vida da escritora;
- Oportunizar o confronto de diferentes pontos de vista;
- Permitir que os alunos dialoguem com o texto e possam relacionar o que foi lido a experiências pessoais cotidianas.

ASPECTOS A SEREM ABORDADOS

- Texto em verso;
- Linguagem poética.

DURAÇÃO

- A duração de cada encontro será de duas aulas de 50 min cada.

RECURSOS

- Projetor multimídia;
- Texto literário;
- Folhas para os relatos.

METODOLOGIA

1º MOMENTO

- Conversar com os alunos sobre o tema da infância;
- Falar um pouco sobre a vida e a obra da escritora Cora Coralina.

2º MOMENTO

- Ler com os alunos o texto “Antiguidades”;
- Deixar que os alunos troquem ideias sobre o que mais gostaram no texto;
- Conversar com os alunos sobre o elemento “bolo” que aparece no poema; explorar as várias interpretações levando em consideração o texto e o contexto;
- Propor que os alunos contem uns para os outros fatos e experiências pessoais vividas na infância.

TEXTO SELECIONADO

“Antiguidades”, de Cora Coralina

AVALIAÇÃO

- A avaliação ocorrerá durante todos os momentos. O professor será o mediador no contato entre aluno-leitor e texto literário. Observar o comportamento, as falas e as reações dos alunos durante a leitura compartilhada do texto. Identificar, por meio do relato escrito, o que os alunos acharam da experiência.
- Na presente pesquisa, o ato de avaliar não se traduz como algo estanque, que ocorre ao final dos encontros. A avaliação será feita de maneira direta e constante, para que os envolvidos na pesquisa, no decorrer do processo, possam retornar à prática social transformados.

DADOS PRODUZIDOS

Os dados produzidos encontram-se descritos no corpo da pesquisa.

Planejamento – 9º e 10º encontros**ATIVIDADE**

Ciranda de leitura com o texto “Restos do carnaval”, de Clarice Lispector

OBJETIVOS**GERAL**

- Expandir e aprofundar o universo de leitura crítica dos alunos, a partir de textos literários em prosa e em versos, valorizando a leitura literária como experiência estética.

ESPECÍFICOS

- Promover a participação da família na leitura colaborativa do texto literário;
- Oportunizar a experiência da literatura;
- Conhecer um pouco da linguagem poética introspectiva de Clarice Lispector;
- Operar com a linguagem por meio da leitura, da escuta e das referências mentais.

ASPECTOS A SEREM ABORDADOS

- Prosa poética;
- Introspecção da personagem/protagonista.

DURAÇÃO

- A duração de cada encontro será de duas aulas de 50 min cada.

RECURSOS

- Texto literário;
- Música;

- Folhas para os relatos.

METODOLOGIA

1º MOMENTO

- Preparar a sala em roda para a leitura colaborativa do texto “Restos do carnaval”, de Clarice Lispector;
- Conversar com os participantes sobre o título e permitir que levantem hipóteses sobre o que será lido.

2º MOMENTO

- Distribuir cópias do texto aos participantes;
- O professor faz a leitura do conto.

3º MOMENTO

- Conversar com os participantes sobre o texto, procurando valorizar o comentário de todos;
- Questionar sobre os sentimentos da protagonista em relação ao carnaval e ao drama familiar que ela vive;
- Explorar elementos como a fantasia de rosa, a figura do menino que aparece no final do texto, o desejo de ser feliz revelado pela protagonista;
- Conduzir a discussão para que os participantes desenvolvam o senso crítico e relacionem o que leram a experiências pessoais cotidianas.

TEXTO SELECIONADO

“Restos do carnaval”, de Clarice Lispector

AValiação

- A avaliação ocorrerá durante todos os momentos. O professor será o mediador no contato entre os participantes e texto literário. Observar o comportamento, as falas e as reações dos alunos durante a leitura compartilhada do texto. Observar a interação entre os participantes. Identificar, por meio do relato escrito, o que os alunos acharam da experiência.

- Na presente pesquisa, o ato de avaliar não se traduz como algo estanque, que ocorre ao final dos encontros. A avaliação será feita de maneira direta e constante, para que os envolvidos na pesquisa, no decorrer do processo, possam retornar à prática social transformados.

DADOS PRODUZIDOS

Os dados produzidos encontram-se descritos no corpo da pesquisa.

Planejamento – 11º e 12º encontros

ATIVIDADE

Bibliotecando

OBJETIVOS

GERAL

- Expandir e aprofundar o universo de leitura crítica dos alunos, a partir de textos literários em prosa e em versos, valorizando a leitura literária como experiência estética.

ESPECÍFICOS

- Promover a aproximação entre alunos e biblioteca;
- Apresentar a biblioteca como espaço de uso habitual e agradável para leitura e busca de informações;
- Reconhecer a biblioteca como espaço democrático e de interação entre todos os que fazem parte da comunidade escolar;
- Oportunizar o contato com livros, revistas, jornais e outros textos fora da sala de aula;
- Orientar os alunos quanto ao uso de livros e da biblioteca;
- Reconhecer a biblioteca como espaço cultural de interação;
- Escolher, de forma consciente e autônoma, os livros e textos a serem usados na ação Leitura na Praça.

ASPECTOS A SEREM ABORDADOS

- Gêneros literários;
- Texto em verso;
- Texto em prosa.

DURAÇÃO

- A duração de cada encontro será de duas aulas de 50 min cada.

RECURSOS

- Livros e textos.

METODOLOGIA

1º MOMENTO

- Apresentar aos alunos os objetivos de irem à biblioteca;
- Conversar com eles sobre a importância de escolher e conhecer os textos que serão compartilhados no dia do evento Leitura na Praça.

2º MOMENTO

- Levar os alunos à biblioteca e apresentar-lhes o ambiente e o acervo, ainda que eles já conheçam o espaço;
- Deixar os alunos livres para escolherem os livros que serão compartilhados.

3º MOMENTO

- Depois de escolhidos os livros e os textos, pedir ao responsável pela biblioteca que os guarde, já que serão usados no próximo encontro.

4º MOMENTO

- Antes de encerrar o encontro, presentear os alunos com a leitura do texto “A Formiga e o Sonho”, da escritora cachoeirense Milena Paixão.

TEXTOS SELECIONADOS

Os alunos selecionarão textos em prosa e em verso para a ação Leitura na Praça.

AVALIAÇÃO

- A avaliação ocorrerá durante todos os momentos. O professor deverá conduzir os alunos até a biblioteca e observar o comportamento, as falas e as reações dos alunos em contato com o acervo.
- Na presente pesquisa, o ato de avaliar não se traduz como algo estanque, que ocorre ao final dos encontros. A avaliação será feita de maneira direta e constante, para que os envolvidos na pesquisa, no decorrer do processo, possam retornar à prática social transformados.

DADOS PRODUZIDOS

Os dados produzidos encontram-se descritos no corpo da pesquisa.

Planejamento – 13º e 14º encontros**ATIVIDADE**

Oficina de leitura

OBJETIVOS**GERAL**

- Expandir e aprofundar o universo de leitura crítica dos alunos, a partir de textos literários em prosa e em versos, valorizando a leitura literária como experiência estética.

ESPECÍFICOS

- Familiarizar os alunos com os textos a serem lidos na ação Leitura na Praça;
- Favorecer a fluência leitora e a compreensão dos textos selecionados;
- Promover a troca de estratégias de leitura de texto literário;
- Colaborar com a aproximação entre aluno e texto literário por meio de atividade lúdica;
- Ler e reler em voz alta para que a leitura fique mais expressiva;
- Aperfeiçoar aspectos como entonação, ritmo e ênfase.

ASPECTOS A SEREM ABORDADOS

- Entonação;
- Ritmo;
- Ênfase.

DURAÇÃO

- A duração de cada encontro será de duas aulas de 50 min cada.

RECURSOS

- Folhas com as atividades;
- Livros e textos.

METODOLOGIA

1º MOMENTO

- Conversar com os alunos e apresentar os objetivos da aula, principalmente o de prepará-los para a leitura com e para outras pessoas.

2º MOMENTO

- Distribuir a folha de atividades práticas a serem realizadas;
- Pedir que os alunos sigam os comandos e façam a leitura do fragmento de texto não-literário;
- Deixar que os alunos sugiram outras formas de leitura para o fragmento.

3º MOMENTO

- Seguir os comandos e ler o texto “Amor bastante”, de Paulo Leminski;
- Pedir que os alunos proponham outras maneiras para a leitura do texto;
- Conversar com os alunos sobre aspectos como entonação, ritmo e ênfase.

4º MOMENTO

- Depois das atividades, propor aos alunos que peguem os textos selecionados para a ação Leitura na Praça e façam a leitura deles novamente;
- Propor que os alunos façam primeiro a leitura silenciosa e depois a leitura em voz alta. Se os alunos quiserem, poderão ler os textos uns para os outros.

TEXTOS SELECIONADOS

- Frase sobre os Jogos Olímpicos;
- “Amor bastante”, de Paulo Leminski.

AVALIAÇÃO

- A avaliação ocorrerá durante todos os momentos. O professor será o mediador no contato entre aluno-leitor e texto literário. Observar o comportamento, as falas e as reações dos alunos durante as atividades lúdicas; avaliar, por meio da observação, se os alunos conseguirão trabalhar o ritmo, a entonação e a ênfase à medida que vão reconhecendo as especificidades da linguagem literária.
- Na presente pesquisa, o ato de avaliar não se traduz como algo estanque, que ocorre ao final dos encontros. A avaliação será feita de maneira direta e constante, para que os envolvidos na pesquisa, no decorrer do processo, possam retornar à prática social transformados.

DADOS PRODUZIDOS

Os dados produzidos encontram-se descritos no corpo da pesquisa.

Planejamento – 15º e 16º encontros**ATIVIDADE**

Leitura na Praça

OBJETIVOS**GERAL**

- Expandir e aprofundar o universo de leitura crítica dos alunos, a partir de textos literários em prosa e em versos, valorizando a leitura literária como experiência estética.

ESPECÍFICOS

- Levar o texto literário para outras pessoas fora do ambiente escolar;

- Promover, por meio da ação Leitura na Praça, a aproximação entre o público em geral e a literatura;
- Oportunizar a outras pessoas a experiência da literatura.

ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS

- Comportamento dos alunos em ambiente extraescolar;
- Leitura compartilhada;
- Reação dos alunos durante a atividade.

DURAÇÃO

- A duração de cada encontro será de duas aulas de 50 min cada.

RECURSOS

- Livros e textos literários;
- Folhas para os relatos.

METODOLOGIA

1º MOMENTO

- Os alunos deverão se encontrar na escola para irem juntos ao local em que será realizada a leitura;
- O professor deverá acompanhar os alunos até o local escolhido para a ação.

2º MOMENTO

- No local, conversar com os alunos sobre a importância de fazerem as abordagens de forma tranquila e gentil;
- Deixar os alunos livres para fazerem as abordagens e a leitura do texto.

3º MOMENTO

- Acompanhar a ação dos alunos para garantir que tudo aconteça conforme o combinado.

4º MOMENTO

- Depois da ação, retornar à escola e fazer, por meio de uma conversa, a avaliação da experiência;
- Distribuir a folhinha do relato para que os alunos façam o registro da experiência.

TEXTOS SELECIONADOS

Os alunos selecionaram textos em prosa e em verso para a leitura compartilhada.

AVALIAÇÃO

- A avaliação ocorrerá durante todos os momentos. O professor será o mediador no contato entre aluno-leitor e texto literário. Observar o comportamento, as falas e as reações dos alunos durante a leitura compartilhada dos textos; observar também se os alunos conseguirão fazer escolhas e trabalhar o aspecto corporal, uma vez que estarão fora do ambiente escolar. Identificar, por meio do relato escrito, o que os alunos acharam da experiência.
- Na presente pesquisa, o ato de avaliar não se traduz como algo estanque, que ocorre ao final dos encontros. A avaliação será feita de maneira direta e constante, para que os envolvidos na pesquisa, no decorrer do processo, possam retornar à prática social transformados.

DADOS PRODUZIDOS

Os dados produzidos encontram-se descritos no corpo da pesquisa.

APÊNDICE C - Acróstico

ACRÓSTICO

P

A

S

S

A

R

I

N

H

O

APÊNDICE E - Convite enviado às famílias para a leitura compartilhada.

CONVITE

RODA DE LEITURA



SÓ PARA AQUECER...
Ausência
Carlos Drummond de Andrade
 Por muito tempo achei que a ausência é falta.
 E lastimava, ignorante, a falta.
 Hoje não a lastimo.
 Não há falta na ausência.
 A ausência é um estar em mim.
 Esinto-a, branca, tão pegada, aconchegada nos meus braços,
 que rio e danço e invento exclamações alegres,
 porque a ausência assimilada,
 ninguém a rouba mais de mim.

PROJETO LITERACURA

A CURA POR MEIO DAS PALAVRAS

ONDE? ESCOLA ANACLETO RAMOS

QUANDO? 15/9/2015

A QUE HORAS? 10h

ORGANIZAÇÃO

PESQUISADORA, PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA E ALUNOS DO 8º ANO

APÊNDICE G - Atividades planejadas para o encontro “Oficina de leitura”.

OFICINA PREPARATÓRIA - LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS

PRIMEIRA ATIVIDADE

Abaixo você encontrará um mesmo enunciado repetido algumas vezes. Observe as palavras destacadas e leia o enunciado de cinco maneiras diferentes, procurando dar mais entonação para o que está em negrito.

- Quando a pira se apagar no **Maracanã** na noite deste domingo (18), a maior festa esportiva do planeta encerra sua primeira edição na América do Sul.
- Quando a pira se apagar no Maracanã na noite deste domingo (18), a maior **festa esportiva** do planeta encerra sua primeira edição na América do Sul.
- Quando a pira se **apagar** no Maracanã na noite deste domingo (18), a maior festa esportiva do planeta encerra sua primeira edição na América do Sul.
- Quando a pira se apagar no Maracanã na noite deste domingo (18), a maior festa esportiva do planeta encerra sua **primeira edição** na América do Sul.
- Quando a pira se apagar no Maracanã na noite deste domingo (18), a maior festa esportiva **do planeta** encerra sua primeira edição na América do Sul.

OFICINA PREPARATÓRIA - LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS

SEGUNDA ATIVIDADE

a) Leia silenciosamente o poema abaixo, do escritor Paulo Leminski.

Amor bastante

quando eu vi você
tive uma ideia brilhante
foi como se eu olhasse
de dentro de um diamante
e meu olho ganhasse
mil faces num só instante

basta um instante
e você tem amor bastante

b) Você deverá ler o poema novamente, mas agora em voz alta. Imagine várias situações: leia como se estivesse rindo, depois como se estivesse emocionado

e, ainda, como se estivesse assustado. Continue a brincadeira e crie outras possibilidades.

c) Vamos agora treinar os textos que serão lidos no Leitura na Praça?

APÊNDICE H - Convite para a ação “Leitura na Praça”.

	
<h1>LEITURA NA PRAÇA</h1>	
<p>Um aquecimento... EM CACHOEIRO <i>RUBEM BRAGA</i></p> <p>Chego à janela de minha casa e vejo que umas coisas mudaram. Ainda está ali a longa casa das Martins, a casa surpreendente de Dona Branquinha. Relembro os bigodes do coronel, e as moças que estavam sempre brigando porque nossa bola batia nas vidraças. Jogávamos descalços na rua de pedras irregulares e tínhamos os dedos e unhas dos pés escalavrados e fortes.</p>	<p>PROJETO LITERACURA A CURA POR MEIO DAS PALAVRAS</p> <p>ONDE? PRAÇA JERÔNIMO MONTEIRO QUANDO? 29/9/2016 A QUE HORAS? DAS 7H ÀS 11H TURMAS: 1º M INTEGRAL/8º ANO</p> <p style="text-align: center;">ORGANIZAÇÃO PARTICIPANTES DO PROJETO E DA PESQUISA</p>

APÊNDICE I - Fotos do projeto Literacura no Ensino Médio



2º encontro



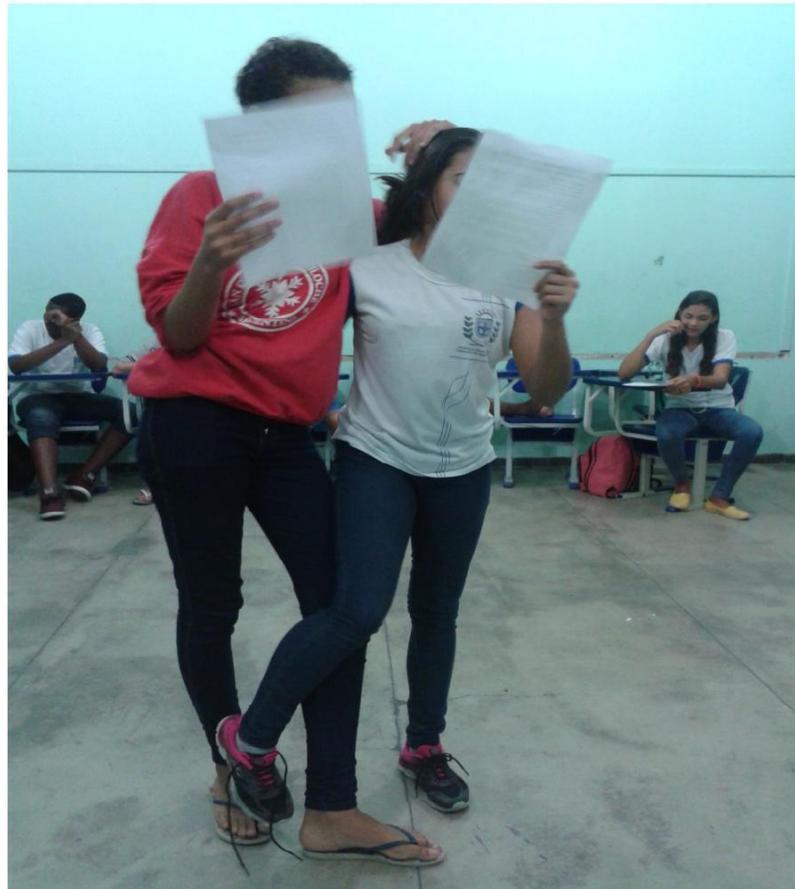
3º encontro





APÊNDICE K – Fotos dos encontros de 2016











APÊNCIDE L - Relatos de experiência - 2015

RELATO DA EXPERIÊNCIA

1º ENCONTRO

ALUNO (A): Leanyra

Quarta-feira retratada como
uma semana do 1º ano do 2º
meio século. Foi a professora
Gabiela, amiga da minha professora
chamada Jure.

Conhecemos muitas pessoas legais
e chamamos: Nilda, Mariana,
Lara, Giranda, e Gabriela. Se conheci
o nome de alguém me agradou.
Nos conhecemos sobre como
a literatura em nossos dias é
muito importante.

Por isso eu amo essa aula!



RELATO DA EXPERIÊNCIA

1º ENCONTRO

ALUNO (A): Kamille Gilda Braga

Amo eu gostar da aula por que, as pessoas
são muito legais, a vez daquela
professora chamada Lara ainda gostei ela
contando coisas muito por eles ajudarem
meu professor e a forma da aula
que ela se comunicou com a gente,
gostei também que eles gostaram
de falar muito, isso foi o mais
importante deles, gostei muito da GABI
ela é bonita, simpática, generosa, alegre,
quero que eles sempre tenham

!! Amo muito !!



ANEXO A - Textos utilizados nos encontros - 2015

Sentimental - Carlos Drummond de Andrade

Ponho-me a escrever teu nome
 com letras de macarrão.
 No prato, a sopa esfria, cheia de escamas
 e debruçado na mesa, todos contemplam
 esse romântico trabalho.

Desgraçadamente falta uma letra,
 uma letra somente
 para acabar teu nome!

- Está sonhando? Olhe que a sopa esfria!

Eu estava sonhando...
 E há em todas as consciências um cartaz amarelo:
 "Neste país é proibido sonhar".

Cidadezinha qualquer - Carlos Drummond de Andrade

Casas entre bananeiras
 mulheres entre laranjeiras
 pomar amor cantar.

Um homem vai devagar.
 Um cachorro vai devagar.
 Um burro vai devagar.
 Devagar... as janelas olham.

Eta vida besta, meu Deus.

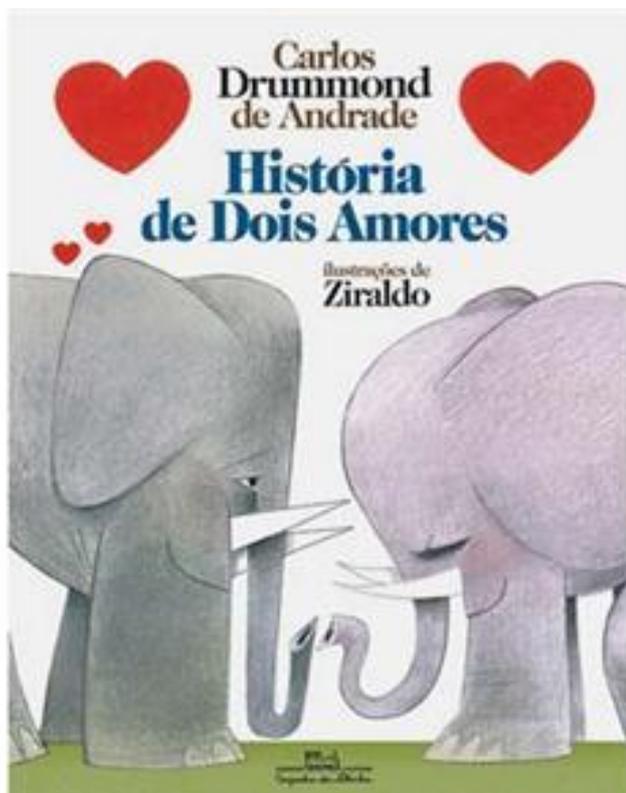
Cantiga de viúvo - Carlos Drummond de Andrade

A noite caiu na minh'alma,
 fiquei triste sem querer.
 Uma sombra veio vindo,
 veio vindo, me abraçou.
 Era a sombra de meu bem
 que morreu há tanto tempo.

me abraçou com tanto amor
 me apertou com tanto fogo
 me beijou, me consolou.

Depois riu devagarinho,
 me disse adeus com a cabeça

ANEXO B - Capa do livro utilizado nos encontros - 2015



ANEXO C - Textos utilizados nos encontros – 2016

Soneto da Fidelidade
Vinícius de Moraes

De tudo, ao meu amor serei atento
 Antes, e com tal zelo, e sempre, e
 tanto
 Que mesmo em face do maior encanto
 Dele se encante mais meu
 pensamento.

Quero vivê-lo em cada vão momento
 E em louvor hei de espalhar meu canto
 E rir meu riso e derramar meu pranto
 Ao seu pesar ou seu contentamento.

E assim, quando mais tarde me
 procure
 Quem sabe a morte, angústia de quem
 vive
 Quem sabe a solidão, fim de quem
 ama

Eu possa me dizer do amor (que tive):
 Que não seja imortal, posto que é
 chama
 Mas que seja infinito enquanto dure.

Traduzir-se

Ferreira Gullar

Uma parte de mim
 é todo mundo:
 outra parte é ninguém:
 fundo sem fundo.

Uma parte de mim
 é multidão:
 outra parte estranheza
 e solidão.

Uma parte de mim
 pesa, pondera:
 outra parte
 delira.

Uma parte de mim
 almoça e janta:
 outra parte
 se espanta.

Uma parte de mim
 é permanente:
 outra parte
 se sabe de repente.

Uma parte de mim
 é só vertigem:
 outra parte,
 linguagem.

Traduzir uma parte
 na outra parte
 — que é uma questão
 de vida ou morte —
 será arte

Para Sempre

Carlos Drummond de Andrade

Por que Deus permite
que as mães vão-se embora?
Mãe não tem limite,
é tempo sem hora,
luz que não apaga
quando sopra o vento
e chuva desaba,
veludo escondido
na pele enrugada,
água pura, ar puro,
puro pensamento.
Morrer acontece
com o que é breve e passa
sem deixar vestígio.

Mãe, na sua graça,
é eternidade.
Por que Deus se lembra
— mistério profundo —
de tirá-la um dia?
Fosse eu Rei do Mundo,
baixava uma lei:
Mãe não morre nunca,
mãe ficará sempre
junto de seu filho
e ele, velho embora,
será pequenino
feito grão de milho.

Razão de ser

Cecília Meireles

Escrevo. E pronto.
Escrevo porque preciso,
preciso porque estou tonto.
Ninguém tem nada com isso.
Escrevo porque amanhece,
E as estrelas lá no céu
Lembram letras no papel,
Quando o poema me anoitece.
A aranha tece teias.
O peixe beija e morde o que vê.
Eu escrevo apenas.
Tem que ter por quê?

Ensino

Adélia Prado

Minha mãe achava estudo
a coisa mais fina do mundo.
Não é.
A coisa mais fina do mundo é o
sentimento.
Aquele dia de noite, o pai fazendo
serão,

ela falou comigo:
"Coitado, até essa hora no serviço
pesado".
Arrumou pão e café , deixou tacho no
fogo com água quente.
Não me falou em amor.
Essa palavra de luxo

Retrato do artista quando coisa

Manoel de Barros

A maior riqueza
do homem
é 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 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.

Canção

Cecília Meireles

Pus o meu sonho num navio
e o navio em cima do mar;
- depois, abri o mar com as mãos,
para o meu sonho naufragar

Minhas mãos ainda estão molhadas
do azul das ondas entreabertas,
e a cor que escorre de meus dedos
colore as areias desertas.

O vento vem vindo de longe,
a noite se curva de frio;

debaixo da água vai morrendo
meu sonho, dentro de um navio...

Chorarei quanto for preciso,
para fazer com que o mar cresça,
e o meu navio chegue ao fundo
e o meu sonho desapareça.

Depois, tudo estará perfeito;
praia lisa, águas ordenadas,
meus olhos secos como pedras
e as minhas duas mãos quebradas.

Bilhete

Mario Quintana

Se tu me amas, ama-me baixinho
Não o grites de cima dos telhados
Deixa em paz os passarinhos
Deixa em paz a mim!
Se me queres,
enfim,

tem de ser bem devagarinho, Amada,
que a vida é breve, e o amor mais
breve ainda...

Poeminha Sentimental

Mario Quintana

O meu amor, o meu amor, Maria
 É como um fio telegráfico da estrada
 Aonde vêm pousar as andorinhas...
 De vez em quando chega uma
 E canta
 (Não sei se as andorinhas cantam, mas vá lá!)
 Canta e vai-se embora
 Outra, nem isso,
 Mal chega, vai-se embora.
 A última que passou
 Limitou-se a fazer cocô
 No meu pobre fio de vida!
 No entanto, Maria, o meu amor é sempre o mesmo:
 As andorinhas é que mudam.

Rápido e Rasteiro Chacal

Vai ter uma festa
 que eu vou dançar
 até o sapato pedir pra parar.

aí eu paro
 tiro o sapato
 e danço o resto da vida.

Soneto Ana Cristina César

Pergunto aqui se sou louca
 Quem quer saberá dizer
 Pergunto mais, se sou sã
 E ainda mais, se sou eu

Que uso o viés pra amar
 E finjo fingir que finjo
 Adorar o fingimento
 Fingindo que sou fingida

Pergunto aqui meus senhores
 quem é a loura donzela
 que se chama Ana Cristina
 E que se diz ser alguém
 É um fenômeno mor
 Ou é um lapso sutil?

Amor bastante
Paulo Leminski

quando eu vi você
tive uma ideia brilhante
foi como se eu olhasse
de dentro de um diamante
e meu olho ganhasse
mil faces num só instante

basta um instante
e você tem amor bastante

Hora e Lugar

Cacaso

Nosso amor foi um tormento
mas eu queria voltar
com você o sofrimento
era fácil de aguentar
até mesmo o fingimento
tinha lá o seu lugar
Mas sem você é um despeito
eu não me entendo direito
saio da terra e do ar

Nosso amor foi um deserto
mas tinha tudo pra dar
faltou apenas dar certo
questão de hora e lugar
A razão me trouxe embora
mas eu queria ficar
a paixão que me devora
sei que ela vai me matar

A vida vai lá fora
preciso de respirar
mas sem você é um sufoco
eu não me mato por pouco
ando fugindo do azar

Nosso amor passou por perto
tava tão fácil de achar
Só faltou ser descoberto
Questão de hora e lugar

“Restos do carnaval”

Clarice Lispector

Não, não deste último carnaval. Mas não sei por que este me transportou para a minha infância e para as quartas-feiras de cinzas nas ruas mortas onde esvoaçavam despojos de serpentina e confete. Uma ou outra beata com um véu cobrindo a cabeça ia à igreja, atravessando a rua tão extremamente vazia que se segue ao carnaval. Até que viesse o outro ano. E quando a festa ia se aproximando, como explicar a agitação íntima que me tomava? Como se enfim o mundo se abrisse de botão que era em grande rosa escarlate. Como se as ruas e praças do Recife enfim explicassem para que tinham sido feitas. Como se vozes humanas enfim cantassem a capacidade de prazer que era secreta em mim. Carnaval era meu, meu.

No entanto, na realidade, eu dele pouco participava. Nunca tinha ido a um baile infantil, nunca me haviam fantasiado. Em compensação deixavam-me ficar até umas 11 horas da noite à porta do pé de escada do sobrado onde morávamos, olhando ávida os outros se divertirem. Duas coisas preciosas eu ganhava então e economizava-as com avareza para durarem os três dias: um lança-perfume e um saco de confete. Ah, está se tornando difícil escrever. Porque sinto como ficarei de coração escuro ao constatar que, mesmo me agregando tão pouco à alegria, eu era de tal modo sedenta que um quase nada já me tornava uma menina feliz.

E as máscaras? Eu tinha medo, mas era um medo vital e necessário porque vinha de encontro à minha mais profunda suspeita de que o rosto humano também fosse uma espécie de máscara. À porta do meu pé de escada, se um mascarado falava comigo, eu de súbito entrava no contato indispensável com o meu mundo interior, que não era feito só de duendes e príncipes encantados, mas de pessoas com o seu mistério. Até meu susto com os mascarados, pois, era essencial para mim.

Não me fantasiavam: no meio das preocupações com minha mãe doente, ninguém em casa tinha cabeça para carnaval de criança. Mas eu pedia a uma de minhas irmãs para enrolar aqueles meus cabelos lisos que me causavam tanto desgosto e tinha então a vaidade de possuir cabelos frisados pelo menos durante três dias por ano. Nesses três dias, ainda, minha irmã acedia ao meu sonho intenso de ser uma moça - eu mal podia esperar pela saída de uma infância vulnerável - e pintava minha boca de batom bem forte, passando também ruge nas minhas faces. Então eu me sentia bonita e feminina, eu escapava da meninice.

Mas houve um carnaval diferente dos outros. Tão milagroso que eu não conseguia acreditar que tanto me fosse dado, eu, que já aprendera a pedir pouco. É que a mãe de uma amiga minha resolvera fantasiar a filha e o nome da fantasia era no figurino Rosa. Para isso comprara folhas e folhas de papel crepom cor-de-rosa, com as quais, suponho, pretendia imitar as pétalas de uma flor. Boquiaberta, eu assistia pouco a

pouco à fantasia tomando forma e se criando. Embora de pétalas o papel crepom nem de longe lembrasse, eu pensava seriamente que era uma das fantasias mais belas que jamais vira.

Foi quando aconteceu, por simples acaso, o inesperado: sobrou papel crepom, e muito. E a mãe de minha amiga - talvez atendendo a meu apelo mudo, ao meu mudo desespero de inveja, ou talvez por pura bondade, já que sobrara papel - resolveu fazer para mim também uma fantasia de rosa com o que restara de material. Naquele carnaval, pois, pela primeira vez na vida eu teria o que sempre quisera: ia ser outra que não eu mesma.

Até os preparativos já me deixavam tonta de felicidade. Nunca me sentira tão ocupada: minuciosamente, minha amiga e eu calculávamos tudo, embaixo da fantasia usaríamos combinação, pois se chovesse e a fantasia se derretesse pelo menos estaríamos de algum modo vestidas - à idéia de uma chuva que de repente nos deixasse, nos nossos pudores femininos de oito anos, de combinação na rua, morríamos previamente de vergonha - mas ah! Deus nos ajudaria! não choveria! Quanto ao fato de minha fantasia só existir por causa das sobras de outra, engoli com alguma dor meu orgulho, que sempre fora feroz, e aceitei humilde o que o destino me dava de esmola.

Mas por que exatamente aquele carnaval, o único de fantasia, teve que ser tão melancólico? De manhã cedo no domingo eu já estava de cabelos enrolados para que até de tarde o frisado pegasse bem. Mas os minutos não passavam, de tanta ansiedade. Enfim, enfim! Chegaram três horas da tarde: com cuidado para não rasgar o papel, eu me vesti de *rosa*.

Muitas coisas que me aconteceram tão piores que estas, eu já perdoei. No entanto essa não posso sequer entender agora: o jogo de dados de um *destino* é irracional? É impiedoso. Quando eu estava vestida de papel crepom todo armado, ainda com os cabelos enrolados e ainda sem batom e ruge - minha mãe de súbito piorou muito de saúde, um alvoroço repentino se criou em casa e mandaram-me comprar depressa um remédio na farmácia. Fui correndo vestida de *rosa* - mas o rosto ainda nu não tinha a máscara de moça que cobriria minha tão exposta vida infantil - fui correndo, correndo, perplexa, atônita, entre serpentinas, confetes e gritos de carnaval. A alegria dos outros me espantava.

Quando horas depois a atmosfera em casa acalmou-se, minha irmã me penteou e pintou-me. Mas alguma coisa tinha morrido em mim. E, como nas histórias que eu havia lido sobre fadas que encantavam e desencantavam pessoas, eu fora desencantada; não era mais uma rosa, era de novo uma simples menina. Desci até a rua e ali de pé eu não era uma flor, era um palhaço pensativo de lábios encarnados. Na minha fome de sentir êxtase, às vezes começava a ficar alegre mas com remorso lembrava-me do estado grave de minha mãe e de novo eu morria.

Só horas depois é que veio a salvação. E se depressa agarrei-me a ela é porque tanto precisava me salvar. Um menino de uns 12 anos, o que para mim significava um rapaz, esse menino muito bonito parou diante de mim e, numa mistura de carinho, grossura, brincadeira e sensualidade, cobriu meus cabelos, já lisos, de confete: por um instante ficamos nos defrontando, sorrindo, sem falar. E eu então, mulherzinha de 8 anos, considerei pelo resto da noite que enfim alguém me havia reconhecido: eu era, sim, uma rosa.

O apanhador de desperdícios

Uso a palavra para compor meus silêncios.
 Não gosto das palavras fatigadas de informar.
 Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão tipo água pedra sapo.
 Entendo bem o sotaque das águas
 Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes.
 Prezo insetos mais que aviões.
 Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis.
 Tenho em mim um atraso de nascença.

Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos.
 Tenho abundância de ser feliz por isso.
 Meu quintal é maior do que o mundo.
 Sou um apanhador de desperdícios: Amo os restos como as boas moscas.
 Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
 Porque eu não sou da informática: eu sou da invencionática.
 Só uso a palavra para compor meus silêncios.

Manoel de Barros



HISTÓRIA TRISTE DE TUIM

Rubem Braga

João-de-barro é um bicho bobo que ninguém pega, embora goste de ficar perto da gente, mas de dentro daquela casa de João-de-barro vinha uma espécie de choro, um chorinho fazendo tuim, tuim, tuim....

A casa estava num galho alto, mas um menino subiu até perto, depois com uma vara de bambu conseguiu tirar a casa sem quebrar e veio baixando até o outro menino apanhar. Dentro, naquele quartinho que fica bem escondido depois do corredor de entrada para o vento não incomodar, havia três filhotes, não de João-de-barro, mas de tuim.

Você conhece, não? De todos esses periquitinhos que tem no Brasil, tuim é capaz de ser menor. Tem bico redondo e rabo curto e é todo verde, mas o macho tem umas penas azuis para enfeitar. Três filhotes, um mais feio que o outro, ainda sem penas, os três chorando.

O menino levou-os para casa, inventou comidinhas para eles, um morreu, outro morreu, ficou um. Geralmente se cria em casa é casal de tuim, especialmente para se apreciar o namorinho deles.

Mas aquele tuim macho foi criado sozinho e, como se diz na roça, criado no dedo. Passava o dia solto, esvoaçando em volta da casa da fazenda, comendo sementinhas de imbaúba. Se aparecia uma visita fazia-se aquela demonstração: era o menino chegar na varanda e gritar para o arvoredo: tuim, tuim, tuim! Às vezes demorava, então a visita achava que aquilo era brincadeira do menino, de repente surgia a ave, vinha certinho pousar no dedo do garoto.

Mas o pai disse: "menino, você está criando muito amor a esse bicho, quero avisar: tuim é acostumado a viver em bando. Esse bichinho se acostuma assim, toda tarde vem procurar sua gaiola para dormir, mas no dia que passar pela fazenda um bando de tuims, adeus. Ou você prende o tuim ou ele vai embora com os outros, mesmo ele estando preso e ouvindo o bando passar, está arriscado ele morrer de tristeza".

E o menino vivia de ouvido no ar com medo de ouvir bando de tuim.

Foi de manhã, ele estava cantando minhoca para pescar quando viu o bando chegar, não tinha engano: era tuim, tuim, tuim... Todos desceram ali mesmo em mangueiras, mamonas e num bambuzal, dividido em partes. E o seu? Já tinha sumido, estava no meio deles, logo depois todos sumiram para uma roça de arroz, o menino gritava com o dedinho esticado para o tuim voltar, mas nada dele vir.

Só parou de chorar quando o pai chegou a cavalo, soube da coisa e disse: "venha cá". E disse: "o senhor é um homem, estava avisado do que ia acontecer, portanto, não chore mais".

O menino parou de chorar, pois seu pai o havia consolado, mas como doía seu coração! De repente, olhe o tuim na varanda! Foi uma alegria na casa que foi uma beleza, até o pai confessou que ele também estivera muito infeliz com o sumiço do tuim.

Houve quase um conselho de família, quando acabaram as férias: deixar o tuim, levar o tuim para São Paulo? Voltaram para a cidade com o tuim, o menino toda hora dando comidinha a ele na viagem. O pai avisou: "aqui na cidade ele não pode andar solto, é um bicho da roça e se perde, o senhor está avisado".

Aquilo encheu de medo o coração do menino. Fechava as janelas para soltar o tuim dentro de casa, andava com ele no dedo, ele voava pela sala, a mãe e a irmã não aprovavam, o tuim sujava dentro de casa.

Soltar um pouquinho no quintal não devia ser perigo, desde que ficasse perto, se ele quisesse voar para longe era só chamar, que voltava, mas uma vez não voltou.

De casa em casa, o menino foi indagando pelo tuim: "que é tuim?" perguntavam pessoas ignorantes. "Tuim?" Que raiva! Pedia licença para olhar no quintal de cada casa, perdeu a hora de almoçar e ir para a escola, foi para outra rua, para outra.

Teve uma idéia, foi ao armazém de "seu" Perrota: "tem gaiola para vender?" Disseram que tinha. "Venderam alguma gaiola hoje?" Tinham vendido uma para uma casa ali perto.

Foi lá, chorando, disse ao dono da casa: "se não prenderam o meu tuim então por que o senhor comprou gaiola hoje?"

O homem acabou confessando que tinha aparecido um periquitinho verde sim, de rabo curto, não sabia que chamava tuim. Ofereceu comprar, o filho dele gostara tanto, ia ficar desapontado quando voltasse da escola e não achasse mais o bichinho. "Não senhor, o tuim é meu, foi criado por mim".

Voltou para casa com o tuim no dedo.

Pegou uma tesoura: era triste, era uma judiação, mas era preciso, cortou as asinhas, assim o bichinho poderia andar solto no quintal, e nunca mais fugiria.

Depois foi dentro de casa para fazer uma coisa que estava precisando fazer, e, quando voltou para dar comida a seu tuim, viu só algumas penas verdes e as manchas de sangue no cimento. Subiu num caixote para olhar por cima do muro, e ainda viu o vulto de um gato ruivo que sumia.

Acabou-se a triste história do tuim.

ANTIGUIDADES

Cora Coralina

Quando eu era menina
bem pequena,

em nossa casa,
certos dias da semana
se fazia um bolo,
assado na panela
com um testo de borralho em cima.

Era um bolo econômico,
como tudo, antigamente.

Pesado, grosso, pastoso.

(Por sinal que muito ruim.)

Eu era menina em crescimento.

Gulosa,
abria os olhos para aquele bolo
que me parecia tão bom
e tão gostoso.

A gente mandona lá de casa
cortava aquele bolo
com importância.

Com atenção.

Seramente.

Eu presente.

Com vontade de comer o bolo todo.

Era só olhos e boca e desejo
daquele bolo inteiro.

Minha irmã mais velha
governava. Regrava.

Me dava uma fatia,
tão fina, tão delgada...

E fatias iguais às outras manas.

E que ninguém pedisse mais!

E o bolo inteiro,
quase intangível,
se guardava bem guardado,
com cuidado,
num armário, alto, fechado,
impossível.

Era aquilo uma coisa de respeito.

Não pra ser comido

assim, sem mais nem menos.
Destinava-se às visitas da noite,
certas ou imprevistas.
Detestadas da meninada.
Criança, no meu tempo de criança,
não valia mesmo nada.
A gente grande da casa
usava e abusava
de pretensos direitos
de educação.
Por dá-cá-aquela-palha,
ralhos e beliscão.
Palmatória e chineladas
não faltavam.
Quando não,
sentada no canto de castigo
fazendo trancinhas,
amarrando abrolhos.
"Tomando propósito"
Expressão muito corrente e pedagógica.
Aquele gente antiga,
passadiça, era assim:
severa, ralhadeira.
Não poupava as crianças.
Mas, as visitas...
- Valha-me Deus!...
As visitas...
Como eram queridas,
recebidas, estimadas,
conceituadas, agradadas!
Era gente superenjoada.
Solene, empertigada.
De velhas conversas
que davam sono.
Antiguidades...
Até os nomes, que não se percam:
D. Aninha com Seu Quinquim.
D. Milécia, sempre às voltas
com receitas de bolo, assuntos
de licores e pudins.
D. Benedita com sua filha Lili.
D. Benedita - alta, magrinha.
Lili - baixota, gordinha.
Puxava de uma perna e fazia crochê.

E, diziam dela línguas viperinas:
“- Lili é a bengala de D. Benedita”.
Mestre Quina, D. Luisalves,
Saninha de Bili, Sá Mônica.
Gente do Cônego Padre Pio.
D. Joaquina Amâncio...
Dessa então me lembro bem.
Era amiga do peito de minha bisavó.
Aparecia em nossa casa
quando o relógio dos frades
tinha já marcado 9 horas
e a corneta do quartel, tocado silêncio.
E só se ia quando o galo cantava.
O pessoal da casa,
como era de bom-tom,
se revezava fazendo sala.
Rendidos de sono, davam o fora.
No fim, só ficava mesmo, firme,
minha bisavó.
D. Joaquina era uma velha
grossa, rombuda, aparatosa.
Esquisita.
Demorona.
Cega de um olho.
Gostava de flores e de vestido novo.
Tinha seu dinheiro de contado.
Grossas contas de ouro
no pescoço.
Anéis pelos dedos.
Bichas nas orelhas.
Pitava na palha.
Cheirava rapé.
E era de Paracatu.
O sobrinho que a acompanhava,
enquanto a tia conversava
contando “causos” infundáveis,
dormia estirado
no banco da varanda.
Eu fazia força de ficar acordada
esperando a descida certa
do bolo
encerrado no armário alto.
E quando este aparecia,
vencida pelo sono já dormia.

E sonhava com o imenso armário
cheio de grandes bolos
ao meu alcance.
De manhã cedo
quando acordava,
estremunhada,
com a boca amarga,
- ai de mim -
via com tristeza,
sobre a mesa:
xícaras sujas de café,
pontas queimadas de cigarro.
O prato vazio, onde esteve o bolo,
e um cheiro enjoado de rapé.

ANEXO D - Pesquisas feitas para revisão da literatura

AUTORES	CAPES - TESES
Natalia Botura de Paula Ferreira (2012)	A catarse estética e a Pedagogia Histórico-Crítica: contribuições para o ensino de Literatura
Valdir Guilherme Alves Ribeiro (2012)	Recepção Literária: a interação entre o texto literário e o leitor
Diogo Basei Garcia (2012)	Por uma pedagogia da autonomia: Bakhtin, Paulo Freire e a formação de leitores autorais
Marismênia Nogueira dos Santos (2011)	A pedagogia Histórico-Crítica e o projeto de emancipação humana: aproximações na perspectiva da ontologia Lukacsiana
Thaís de Oliveira (2012)	Letramento Literário: a mediação da leitura de obras literárias no processo de constituição de leitores competentes
Kelly Cristina Costa Martins Serrado (2011)	Da leitura à Literatura ao letramento literário: a prática docente em foco
Helen Aparecida Queiroz (2012)	O jogo literário: espaço, função e reverberação da literatura na formação do leitor na infância
Maria de Fátima Dias Paes (2012)	Leitura e formação de leitores: percursos e percalços no Ensino Fundamental
Ariane Mico Sugaiana (2011)	Investigando práticas sociais de leitura de textos literários: a mediação de leitura como ação cultural e o pensar alto em grupo
Vanessa Chaves de Almeida (2011)	A interpretação de texto na escola: o sentido pode ser outro
Daniela Barros Mendes (2012)	A constituição do professor que trabalha com literatura infanto-juvenil: um estudo na perspectiva de Henri Wallon

AUTORES	UFES – DISSERTAÇÕES E TESES
Geraldo Bassani (2014)	NA BOCA DA NOITE, UM GOSTO DE SOL: LEITURA E FORMAÇÃO, LITERATURA E ENSINO, em narrativas de professores de Língua Portuguesa (TESE –EDUCAÇÃO)
Juliana Mendes Curtinhas (2004)	As relações afetivas na escola: uma construção necessária para o processo de “ensino-aprendizagem” (DISSERTAÇÃO – EDUCAÇÃO)
Eliane Dias Martins (2008)	Leitura literária e formação de professores: um estudo sobre parceria entre universidade e escola básica
Andressa Dias Koehler (2008)	Literatura e imaginação em espaços/tempos escolares: o ensino e a aprendizagem de literatura em questão
Tamiris Souza de Oliveira (2013)	O conceito de catarse na filosofia de Theodor Adorno: desdobramentos para uma teoria crítica da Educação
Carlos José Lontra Marques (2011)	Por onde respira a fala Da palavra poética como criação verbal

AUTORES	ARTIGOS
Maria Paula Parisi Lauria (2014)	Ler levantando a cabeça: caminhos e descaminhos da leitura literária na educação básica
Giselle Larizzatti Agazzi (2014)	Problema do ensino da literatura: do perigo ao voo possível
Cristina Maria Vasques (2013)	A fecundidade das vozes que, nas estantes de livros, ainda calam em silenciosa algazarra
Maria Isabel Edom Pires (2001)	Que leitor é este?
Marcos Antonio Martiliano (2001)	Literatura e leitura: o <i>corpus</i> de trabalho ou o <i>que</i> ensinar em literatura?
Guaraciaba Micheletti (2001)	Concepções e práticas de leitura na escola: o lugar do texto literário
Maria Nazareth Soares Fonseca (2001)	Leitura do texto literário: condições de produção de sentido

Luciene Fontão (2010)	A Literatura no ensino fundamental: leitura e recepção
Regina Zilberman (2008)	O papel da literatura na escola
Lígia Márcia Martins (2012)	Contribuições da Psicologia Histórico Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica