



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
CAMPUS DE UBERABA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

ELENICE ISRAEL DA SILVA

**LEITURA LITERÁRIA E PRODUÇÃO DE TEXTO
NO AMBIENTE DA BIBLIOTECA ESCOLAR**



PROFLETRAS

ELENICE ISRAEL DA SILVA

**LEITURA LITERÁRIA E PRODUÇÃO DE TEXTO
NO AMBIENTE DA BIBLIOTECA ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), UFTM. Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM-Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: II – Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Profa. Dra. Deolinda de Jesus Freire

Bolsa: CAPES

UBERABA – MG
2019

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

S5791 Silva, Elenice Israel da
Leitura literária e produção de texto no ambiente da biblioteca escolar /
Elenice Israel da Silva. -- 2019.
159 f. : il., fig., graf., tab.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) --
Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2019
Orientadora: Profa. Dra. Deolinda de Jesus Freire

1. Leitura - Estudo e ensino. 2. Literatura - Estudo e ensino. 3. Escrita.
4. Gêneros literários. 5. Bibliotecas escolares. I. Freire, Deolinda de Jesus.
II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 028(07)

ELENICE ISRAEL DA SILVA

**LEITURA LITERÁRIA E PRODUÇÃO DE TEXTO
NO AMBIENTE DA BIBLIOTECA ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), UFTM. Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM-Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: II – Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Profa. Dra. Deolinda de Jesus Freire

Bolsa: CAPES

Data de aprovação: ____/____/____

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profa.Dra. Deolinda de Jesus Freire
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Membro Titular: Profa. Dra. Fani Miranda Tabak
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Membro Titular: Profa. Dra. Maria Alice Ribeiro Gabriel
Escola Humberto França

Local: Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) - Campus de Uberaba
Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS)

Dedico essa dissertação a meu esposo, que me incentivou e apoiou, e a meus pais que passaram por problemas de saúde e hoje, com a graça de Deus, estão saudáveis. Juntos, me fazem mais forte para continuar buscando desafios.

AGRADECIMENTOS

Inicio meus agradecimentos por DEUS, já que Ele colocou, ao longo de minha vida, pessoas tão especiais a meu lado, sem as quais certamente não teria chegado até aqui!

A meus pais, João e Maria, agradeço imensamente. Sempre acreditaram em minha capacidade e repetem, sempre que tem oportunidade, do imenso orgulho que sentem de mim. Apesar da responsabilidade por não ter o direito de decepcioná-los, isso só me fortaleceu e me encorajou a dar o melhor de mim.

Obrigada meu amado esposo, Claudio, pelo amor incondicional e paciente, por estar sempre a meu lado, me encorajando e me fazendo acreditar que posso mais do que acredito poder. Sem dúvida seu companheirismo, amizade, amor, carinho e paciência para compreender minha indisponibilidade foi essencial para que esse sonho fosse concretizado.

A meus filhos Lucas e Bruno que entenderam minha ausência, colaboraram em todos os sentidos para que eu tivesse mais tempo para estudar e desenvolver esse trabalho. Obrigada por me inspirarem a buscar novos desafios e querer ser melhor do que sou hoje!

A meus irmãos, Elenir, Geraldo e Celismar, que a seu modo, sempre se orgulharam de mim e confiaram em meu trabalho e a todos os meus sobrinhos, em especial Guilherme, que conviveu comigo durante parte desse percurso e soube entender minha ausência. Obrigada pela confiança!

Agradeço também a meus sogros, Solano e Lucia, pelo incentivo e apoio. Obrigada pelo carinho!

Agradeço a meus amigos por terem entendido todas as minhas negativas aos convites para os passeios, em especial às amigas, Valeria, Nilce e Nilza, que sempre estiveram comigo me alegrando e me valorizando como pessoa, amiga e profissional. Obrigada pela amizade!

À professora Deolinda de Jesus Freire, que me orientou durante a graduação e o mestrado. Foram anos de trabalho e aprendizado. Tenho muito orgulho em ter sido orientada por essa professora séria, paciente, responsável, competente e exigente. Aprendi em cada uma das aulas e dos encontros que tivemos. Fez com que eu enxergasse que existe mais que pesquisadores e resultados por trás de uma dissertação, mas vidas humanas. Em muitos momentos foi mais que uma orientadora, pois me ouviu, entendeu, aconselhou nos momentos mais difíceis, inclusive quando meu pai esteve doente. Você foi essencial para meu crescimento e aprendizagem e é, sem dúvida nenhuma, minha maior referência de profissionalismo e competência. Sem você eu não teria conseguido chegar ao final desse percurso. Obrigada pela disponibilidade e por acreditar em mim! Minha gratidão a você é infinita!

Aos professores do programa de pós graduação PROFLETRAS (UFTM), pelas aulas incríveis e pelo conhecimento adquirido, em especial à professora Fani Miranda Tabak, uma referência de profissional generosa, divertida, competente e muito humana, que sempre acreditou em meu potencial de uma forma que nem mesmo eu acreditava. Sempre disponível a ajudar, conversar, e me fez entender um pouco e amar muito a literatura. A você todo meu carinho e gratidão.

A todos os alunos que participaram espontaneamente deste trabalho. Foi graças a eles que esta dissertação se concretizou. Vocês merecem meu eterno agradecimento!

Às amigas do mestrado, pelos momentos que passamos juntas, nossas conversas tornaram mais leve meu trabalho. Obrigada por dividirem comigo as angústias e alegrias vividas nesses dois anos de estudo!

Agradeço a todos os funcionários da escola em que se realizou a pesquisa, que ajudaram ativamente ou passivamente neste projeto, especialmente à diretora, à vice diretora e às supervisoras por terem abraçado e acreditado no projeto, apoiando e oferecendo condições para que ele se desenvolvesse. Vocês também foram referências para mim!

A secretária do programa de Pós-graduação PROFLETRAS (UFTM), Ana Paula, pela ajuda, gentileza e simpatia.

Agradeço, também, à CAPES pelo apoio financeiro fundamental para a compra de livros e material impresso utilizados nas atividades dos alunos.

Obrigada a todos pelo apoio! Finalmente, gostaria de agradecer à Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) por me receberem no programa de pós-graduação e assim realizar este sonho que era a minha dissertação de mestrado.

“Porque eu fazia do amor um cálculo matemático errado: pensava que, somando as compreensões, eu amava. Não sabia que, somando as incompreensões é que se ama verdadeiramente”.

Clarice Lispector

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo apresentar e discutir o desenvolvimento de um caderno de atividades de intervenção com práticas de leitura, interpretação e produção de texto a partir da abordagem de gêneros literários no ambiente da biblioteca escolar. Para isso, inicialmente, elaboramos um questionário para avaliar o uso da biblioteca. A análise dos resultados foi o ponto de partida para a produção do caderno de atividades literárias no ambiente da biblioteca escolar, bem como para o início de um processo de valorização desse espaço a partir da conscientização dos alunos acerca de sua importância e da estruturação de seu espaço. O caderno de atividades destinou-se aos alunos do 7^a ano do Ensino Fundamental II de uma escola estadual de Uberaba-MG e teve como ponto de partida a leitura das obras literárias: “Chapeuzinho Vermelho”, nas versões de Charles Perrault e Irmãos Grimm; **Chapeuzinho Vermelho – uma aventura borbulhante**, de Lynn Roberts; “O Gato Preto”, de Edgar Allan Poe; e **O Pequeno Príncipe**, de Saint-Exupéry. O estudo do *corpus* foi dividido, didaticamente, em três etapas. Na primeira, lemos as três versões do conto de fadas “Chapeuzinho Vermelho” e abordamos a presença do maravilhoso nas narrativas e o conceito de ficção, além de discutirmos sobre assuntos delicados como abuso sexual e machismo. A produção escrita indicou que os alunos identificaram as principais diferenças entre as diferentes versões do conto, bem como estabeleceram relações temporais e culturais. Na segunda etapa, lemos o conto “O Gato Preto”. Nessa narrativa, foram discutidos temas como o alcoolismo e a violência. Na produção escrita, os alunos escreveram uma carta à personagem condenada à morte, em que expuseram seus argumentos sobre os crimes cometidos e sua condenação. Na última etapa, lemos **O Pequeno Príncipe**, uma obra que apresenta conteúdo profundo e filosófico, refletindo sobre o sentido da vida a partir das coisas simples. Além da leitura, dividida em capítulos, foram realizadas discussões, atividades de interpretação, produção de um livro *pop-up*, bem como atividades artísticas. O resultado foi satisfatório, pois os alunos se envolveram com as leituras, as atividades e principalmente com as ações de valorização da biblioteca, como reorganização do acervo e criação do cantinho da leitura. Ademais, a literatura nos permitiu discutir assuntos delicados e polêmicos presentes nas obras ficcionais levando-nos a refletir sobre nossa própria realidade.

Palavras-chave: Gêneros literários. Biblioteca. Leitura. Escrita. Produção de textos.

RESUMEN

La presente disertación tiene el objetivo de presentar y discutir el desarrollo de un cuaderno de actividades de intervención con prácticas de lectura, interpretación y producción de texto a partir del abordaje de géneros literarios en el ambiente de la biblioteca escolar. Para que eso sea posible, inicialmente, elaboramos un cuestionario para evaluar el uso de la biblioteca. El análisis de los resultados fue el punto de partida para la producción del cuaderno de actividades literarias en el ambiente de la biblioteca escolar, como también para el inicio de un proceso de valorización de este espacio a partir de la concientización de los alumnos acerca de su importancia y su reestructuración. El cuaderno de actividades se destinó a los alumnos del 7º año de la Enseñanza Fundamental II de una escuela estadual de Uberaba-MG y se inició con la lectura de las obras literarias: “Caperucita Roja”, en las versiones de Charles Perrault y Hermanos Grimm; **Caperucita Roja – una aventura burbujeante**, de Lynn Roberts; “El Gato Negro”, de Edgar Allan Poe; y **El Pequeño Príncipe**, de Saint-Exupéry. El estudio del *corpus* fue dividido didácticamente en tres etapas. En la primera, leímos las tres versiones del cuento de hadas “Caperucita Roja” y abordamos la presencia de lo maravilloso en las narrativas y el concepto de ficción, además de discutir acerca de asuntos delicados como el abuso sexual y el machismo. La producción escrita indicó que los alumnos identificaron las principales diferencias entre las diferentes versiones del cuento y establecieron relaciones temporales y culturales. En la segunda etapa, leímos el cuento “El Gato Negro”. En esta narrativa fueron discutidos temas como el alcoholismo y la violencia. En la producción escrita los alumnos escribieron una carta al personaje condenado a la muerte para exponer sus argumentos sobre los crímenes cometidos y su condena. En la última etapa, leímos **El Pequeño Príncipe**, una obra que presenta tema profundo y filosófico, reflexionando sobre el sentido de la vida a partir de las cosas sencillas. Además de la lectura dividida en capítulos, fueron realizadas discusiones, actividades de interpretación, producción de un libro *pop-up* y actividades artísticas. El resultado fue satisfactorio, ya que los alumnos se involucraron con las lecturas, con las actividades y principalmente con las acciones de valorización de la biblioteca como reorganización del acervo y la creación del rincón de la lectura. Esta práctica literaria nos permitió discutir asuntos delicados y polémicos presentes en las obras ficcionales levándonos a reflexionar sobre nuestra propia realidad.

Palabras clave: Géneros literarios. Biblioteca. Lectura. Escrita. Producción de textos.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Níveis de alfabetismo dos brasileiros 2016	23
Figura 2 - Gêneros mais lidos na faixa etária entre 5 e 17 anos de 2011 para 2015 – Brasil... 38	
Figura 3 - Gêneros lidos no ano de 2014 por faixa etária – Brasil	39
Figura 4 - Caderno de atividades	56
Figura 5 - Caminhada com a turma até a Biblioteca Municipal Bernardo Guimarães.....	57
Figura 6 - Visita à Biblioteca Municipal Bernardo Guimarães – literatura e arte.....	58
Figura 7 - Visita à Biblioteca Municipal Bernardo Guimarães – salas de estudo em grupo....	59
Figura 8 - Visita à Biblioteca Municipal Bernardo Guimarães – conhecendo os ambientes ...	60
Figura 9 - Atividade produzida pela professora Adriana Fonseca – Conto “João Jiló”	68
Figura 10 - Alunos ajudando na organização dos livros	69
Figura 11- Doações recebidas para a ampliação do acervo da biblioteca	71
Figura 12 - Exemplo 1 – Atividade texto fatiado	76
Figura 13- Exemplo 2 – Atividade texto fatiado	76
Figura 14 - Exemplo 3 – Atividade texto fatiado	77
Figura 15- Exemplo 1 – Questões sobre contos de fadas	79
Figura 16- Exemplo 2 - Questões sobre contos de fadas.....	79
Figura 17 - Exemplo 3 – Questões sobre contos de fadas	80
Figura 18- Exemplo 1 – Diferenças entre as três versões do conto “Chapeuzinho Vermelho”	82
Figura 19- Exemplo 2 – Diferenças entre as três versões do conto “Chapeuzinho Vermelho”	82
Figura 20 - Exemplo 3 – Diferenças entre as três versões do conto “Chapeuzinho Vermelho”	83
Figura 21- Entrega de premiação para os melhores textos	84
Figura 22 - Exemplo 1 – Registro escrito da narrativa coletiva	86
Figura 23 - Exemplo 2 – Registro escrito da narrativa coletiva	87
Figura 24 - Exemplo 3 – Registro escrito da narrativa coletiva	88
Figura 25 - Leitura do conto “O Gato Preto”	91
Figura 26 - Exemplo 1 – Interpretação do conto “O Gato Preto”	93
Figura 27 - Exemplo 2 – Interpretação do conto “O Gato Preto”	94
Figura 28 - Exemplo 3 – Interpretação do conto “O Gato Preto”	95
Figura 29 - Exemplo 1 – Carta ao narrador personagem.....	96
Figura 30 - Exemplo 2 – Carta ao narrador personagem.....	97
Figura 31 - Exemplo 3 – Carta ao narrador personagem.....	98
Figura 32 - Dedicatória feita aos alunos	101

Figura 33 - Pesquisa sobre o desenho feito pelo narrador personagem	103
Figura 34 - Exemplo 1 – Interpretação de texto 1 O Pequeno Príncipe	105
Figura 35 - Exemplo 2 – Interpretação de texto 1 O Pequeno Príncipe	105
Figura 36 - Exemplo 3 – Interpretação de texto 1 O Pequeno Príncipe	106
Figura 37 - Exemplo 1 – Interpretação de texto 2 O Pequeno Príncipe	107
Figura 38 - Exemplo 2 – Interpretação de texto 2 O Pequeno Príncipe	108
Figura 39 - Exemplo 3 – Interpretação de texto 2 O Pequeno Príncipe	108
Figura 40 - Confecção do livro pop-up	109
Figura 41 - Página do livro pop-up.....	110
Figura 42 - Marcador de página	111
Figura 43 - Exemplo 1 – Produção de texto dissertativo.....	112
Figura 44 - Exemplo 2 – Produção de texto dissertativo.....	113
Figura 45 - Exemplo 3 – Produção de texto dissertativo.....	114
Gráfico 1 - Dados referentes à questão 3 do questionário 1 (Q1)	27
Gráfico 2 - Dados referentes à questão 4 do questionário 1 (Q1)	28
Gráfico 3 - Dados referentes à questão 5 do questionário 1 (Q1)	28
Gráfico 4 - Dados referentes à questão 1 do questionário 2 (Q2)	61
Gráfico 5 - Dados referentes à questão 5 do questionário 2 (Q2)	63
Gráfico 6 - Dados referentes à questão 6 do questionário 2 (Q2)	63
Gráfico 7 - Dados referentes à questão 7 do questionário 2 (Q2)	64
Gráfico 8 - Dados referentes à questão 8 do questionário 2 (Q2)	65
Gráfico 9 - Dados referentes à questão 9 do questionário Q2.....	65
Gráfico 10 - Dados referentes à questão 10 do questionário Q2.....	66
Gráfico 11 - Dados referentes à questão 11 do questionário Q2.....	67
Gráfico 12 - Dados referentes à questão 12 do questionário Q2.....	67
Quadro 1 - Dados referentes a questão 6 do questionário 1 (Q1).....	29
Quadro 2 - Dados referentes a questão 4 do questionário 2 (Q2).....	62

LISTA DE SIGLAS

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EAD Ensino a distância

EVA Etil Vinil Acetílico

IBOPE Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

INAF Indicador de Alfabetismo Funcional

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPL Instituto Pró-Livro

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC Ministério da Educação

MG Minas Gerais

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PROETI Projeto Escola de Tempo Integral

PROFLETRAS Programa de Mestrado Profissional em Letras

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFTM Universidade Federal do Triângulo Mineiro

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	11
1 INTRODUÇÃO	16
2 A LEITURA LITERÁRIA E A BIBLIOTECA ESCOLAR.....	20
2.1 O CONTEXTO ESCOLAR	24
2.2 O AMBIENTE DA BIBLIOTECA NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS	26
2.3 A LEITURA E OS LEITORES LITERÁRIOS	31
2.4 A LITERATURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR	35
3 A DIVERSIDADE LITERÁRIA NAS PROPOSTAS DE LEITURA.....	41
3.1 OS CONTOS DE FADAS	46
3.2 O CONTO (DE TERROR)	48
3.3 A FÁBULA	51
4 ATIVIDADES LITERÁRIAS NA BIBLIOTECA.....	55
4.1 VISITA À BIBLIOTECA MUNICIPAL BERNARDO GUIMARÃES.....	57
4.2 ETAPA 1 – “CHAPEUZINHO VERMELHO”	72
4.2.1 Leitura	73
4.2.2 Escrita.....	78
4.2.3 Atividades Lúdicas	85
4.3 ETAPA 2 – “O GATO PRETO”	89
4.3.1 Leitura	90
4.3.2 Escrita.....	93
4.3.3 Atividades Lúdicas	99
4.4 ETAPA 3 – O PEQUENO PRÍNCIPE.....	100
4.4.1 Leitura	101
4.4.2 Escrita.....	102
4.4.3 Atividades Lúdicas	109
4.5 REFLEXÃO DOS PARTICIPANTES DAS ATIVIDADES	112
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICE A - Roteiro para a produção de texto dissertativo	124
APÊNDICE B - Caderno de atividades.....	125
APÊNDICE C - Questionário 1 para os alunos.....	152
APÊNDICE D - Questionário 2.....	154
ANEXO A – CONTO “JOÃO JILÓ”	156
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	158

ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	161
--	------------

1 INTRODUÇÃO

A leitura contribui diretamente para a formação da personalidade dos alunos, pois potencializa o saber, a criatividade, sendo nossa forma mais comum de comunicação. Também é a partir dela que nos expressamos, aprendemos e realizamos mediações melhores. O desenvolvimento de interesse e hábitos permanentes de leitura é um processo constante, que deveria começar no lar, aperfeiçoar-se sistematicamente na escola e continuar pela vida afora. No entanto, como podemos perceber em nossa prática em sala de aula, os alunos chegam à escola sem nunca ter tido contato com um livro de literatura. Muitas vezes o contato com o mundo da escrita ocorre por meio do acesso a gêneros não literários, aqueles de uso comum das famílias, como: correspondências, receitas, panfletos etc. Os gêneros literários, aqueles que apresentam uma finalidade estilística ou artística, na maioria das vezes, estão ausentes da vida dos alunos. Esse contato é fundamental, pois conforme Candido (1997), a literatura provoca o “inculcamento”, afinal, as camadas mais profundas de nossa personalidade podem ser influenciadas pelas obras que lemos. Concordamos com Candido ao defendermos a função humanizadora da literatura e defendemos sua inserção no ensino da leitura já nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Wilson Leffa (2005, p.1) afirma que “O processo da leitura envolve vários aspectos, incluindo não apenas características do texto e do momento histórico em que ele é produzido, mas também características do leitor e do momento histórico em que o texto é lido.” Ou seja, o aluno aprende a ler quando relaciona o que lê com outros textos lidos e com seu conhecimento de mundo. Assim, como o conhecimento prévio de cada um é diferente, a leitura particular de um mesmo texto poderá ter sentidos diversos para diferentes leitores.

Dessa forma, acreditamos que oferecer aos alunos uma variedade de gêneros e textos literários amplia seu nível de leitura, bem como seus conhecimentos de mundo. Assim, ler é um processo contínuo de aprendizagem que nunca se completa, pois estamos reaprendendo a ler a cada texto lido ou relido.

A escola tem consciência de seu papel no desenvolvimento de competências leitoras, tanto que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz a leitura como um dos “eixos organizadores” e tema central na área da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. No entanto, seu foco é voltado para o desenvolvimento de habilidades de interpretação da leitura, interpretação de textos e identificação de gêneros textuais. Esse foco gerou uma série de mal entendidos na forma de se trabalhar a língua portuguesa nas escolas. Há um trabalho intenso com diferentes gêneros textuais que circulam no meio social dos alunos, mas os textos literários

estão sendo esquecidos no interior das bibliotecas. O resultado é um número cada vez maior de alunos terminando o Ensino Fundamental com baixa ou nenhuma competência leitora.

É preciso considerar que a escola e a biblioteca escolar exercem um papel essencial na formação leitora dos alunos, pois é por meio do ensino de uma leitura mais autônoma, quando o aluno é estimulado a exercer a leitura solitária de uma obra de sua escolha e diminuir o tempo necessário para processar textos, que o aluno produzirá conhecimento e se espera que também desenvolva a produção escrita. Na realidade, o que se percebe em muitas bibliotecas escolares são ações que não conseguem estimular os alunos a buscarem a leitura literária, pois a biblioteca é vista apenas como local para consulta, pesquisa e armazenamento de livros, como afirma Silva (2003) ao escrever que a maioria das bibliotecas das escolas públicas, quando existem, não possuem condições dignas para funcionar:

[...] espaços denominados bibliotecas, estes não passam, na maioria dos casos, de verdadeiros depósitos de livros ou, o que é pior, de objetos de natureza variada, que não estão sendo empregados no momento, seja por estarem danificados, seja por terem perdido sua utilidade. Às vezes, a “biblioteca” é um armário trancado, situado em uma sala de aula, ao qual os alunos só têm acesso se algum professor se dispõe a abri-lo [...] quando a chave é localizada. Outras vezes, a biblioteca, razoavelmente instalada, funciona em horários breves e irregulares, sendo uma verdadeira loteria adivinhar quando ela está aberta. (SILVA, 2003, p. 15).

Em nosso trabalho docente em uma escola estadual de Uberaba – MG, vivenciamos diariamente as dificuldades que a biblioteca escolar enfrenta na tentativa de prestar um serviço de qualidade à comunidade escolar. As dificuldades perpassam pela organização, falta de funcionários, falta de investimento em sua estrutura física e acervo sucateado. Após observação e reflexão dessa realidade, chegamos à conclusão de que nossa proposta de pesquisa deveria ter como foco a valorização da biblioteca a partir da leitura literária, já que ambas devem ser tomadas como objeto de ensino. Nosso estudo foi realizado a partir do desenvolvimento de atividades de leitura de obras literárias como “Chapeuzinho Vermelho”, “O Gato Preto” e **O Pequeno Príncipe**, bem como escrita e reescrita de texto e interpretação sobre essas obras no espaço da biblioteca com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Ainda que haja um professor para o “Ensino do Uso da Biblioteca”¹, profissional responsável por desenvolver um projeto de leitura com os alunos na escola, em uma primeira análise, verificamos que a escola não tem um funcionário responsável por substituir os professores faltosos, normalmente quem exerce essa função é o professor responsável pela biblioteca. Com isso, as atividades de fomento

¹ Professor para o Ensino do Uso da Biblioteca é a nomenclatura utilizada nos documentos oficiais da Secretaria de Educação de Minas Gerais para se referir ao professor bibliotecário das escolas públicas estaduais de MG.

à prática de leitura ficam em segundo plano, bem como o hábito de frequentar a biblioteca e utilizar os recursos ali disponíveis.

A partir do exposto, nossa proposta de pesquisa foi desenvolver um projeto de intervenção didática que considerasse a necessidade de ampliar o acesso dos alunos ao espaço da biblioteca a partir de oficinas de leitura e de escrita. O objetivo principal era motivar os alunos a frequentar esse ambiente em um processo constante de construção de conhecimento, bem como levá-los a refletir sobre sua valorização por meio do conhecimento sobre como deve ser uma biblioteca. Assim, a preparação das atividades também considerou a organização e a ampliação do sentimento de pertencimento ao espaço.

A partir da escolha desse tema de intervenção, o primeiro passo foi aplicar um questionário, que será apresentado e analisado em apartado, buscando diagnosticar como é o relacionamento dos alunos com a biblioteca, a qualidade de seu atendimento, bem como problemas que poderiam ser considerados em nossa intervenção. A partir desses resultados, foram desenvolvidas atividades de leitura literária e produção de texto com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II. Os resultados foram positivos, pois não apenas os alunos desejavam estar na biblioteca desenvolvendo atividades, como também pudemos contar com o apoio da equipe gestora e pedagógica para o trabalho de valorização do espaço. Além do mais, os professores da escola foram motivados pelos resultados parciais e divulgação na escola e passaram a utilizar o espaço para as mais diversas atividades. Todo o desenvolvimento do projeto e os resultados alcançados encontram-se descritos nessa dissertação.

As atividades de intervenção visaram desenvolver, bem como aprimorar, tanto a leitura como a escrita dos discentes. Além de beneficiar os alunos, nosso objetivo também foi disponibilizar um caderno de atividades para os professores da escola no ambiente da biblioteca, estimulando o uso desse espaço e a aplicação das atividades em outras turmas. Acreditamos que esse pode ser o primeiro passo para a efetivação de uma nova cultura escolar em que a biblioteca seja um espaço de interação, conhecimento, leitura, pesquisa e cultura.

A dissertação é composta por cinco capítulos. Nesse primeiro capítulo – a introdução –, expomos nosso objeto de pesquisa e descrevemos o caminho trilhado. No segundo, apresentamos algumas reflexões teóricas sobre o leitor e a leitura literária e seus principais entraves no cotidiano da escola. Nesse momento, também refletimos sobre o papel da biblioteca no fomento da leitura escolar, o contexto em que se realizou a pesquisa, o resultado do questionário que investigou a relação dos alunos com a biblioteca, além de discutir sobre a importância da literatura na escola.

No terceiro capítulo, tratamos da diversidade dos gêneros literários presentes em nosso *corpus*, considerando que o projeto se desenvolveu no espaço da biblioteca contendo grande variedade literária. Abordamos também as orientações dos documentos oficiais como PCN e BNCC que tratam sobre a variedade literária. Tratamos separadamente de questões teóricas sobre os gêneros estudados: conto de fadas, conto de terror e fábula.

No quarto capítulo, descrevemos as três etapas que compuseram nossa intervenção realizada com os alunos do 7º ano no espaço da biblioteca, bem como as ações realizadas que buscaram a valorização e ampliação do uso da biblioteca. Na primeira etapa, tratamos da descrição das atividades do gênero literário “Chapeuzinho Vermelho”. Na segunda etapa, descrevemos as intervenções realizadas a partir da leitura do conto de terror “O Gato Preto”. Na terceira, as atividades foram feitas a partir da leitura da fábula **O Pequeno Príncipe**.

No último capítulo, fazemos nossas considerações em relação aos resultados da pesquisa apontando as principais conquistas dos alunos e do projeto de valorização da biblioteca. Nos apêndices dessa dissertação, sugerimos um caderno de atividades, elaborado no decorrer de nossa pesquisa, que traz uma proposta de intervenção de leitura literária. Esse material não pretende ser um guia a ser seguido, mas inspirar outros professores no trabalho com os gêneros literários e por isso poderá ser adaptado de acordo com o nível dos alunos, série e\ou modalidade de ensino.

2 A LEITURA LITERÁRIA E A BIBLIOTECA ESCOLAR

Nos últimos anos, temos presenciado uma transformação na área dos suportes textuais, resultado da crescente diversidade de meios de comunicação advindos da tecnologia, principalmente da internet. Nunca tivemos tanto acesso à informação, mas como saber qual é o melhor conteúdo a ser apresentado a nossos alunos diante de tantas opções virtuais de textos? Roger Chartier (1998, p.99) receia que o excesso de textos disponíveis por essa diversidade tecnológica possa tornar-se um obstáculo para o conhecimento e afirma que, para dominar a proliferação textual, “são necessários instrumentos capazes de triar, classificar, hierarquizar”. Nesse sentido, a escola deveria incumbir-se de seu papel na orientação e direcionamento das fontes de informações confiáveis. No entanto, embora o trabalho pedagógico na escola se desenvolva com foco na leitura e na escrita, principalmente no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, o que fica evidente é a utilização de uma considerável variedade textual, desconsiderando, com frequência, o texto literário sem compreender as razões de sua pertinência. Sobre a literatura na escola, Mirian Zappone (2007) afirma que ao longo do tempo a escola não trabalhou o aspecto lúdico e ficcional da literatura, mas sim a escolarização do texto literário, que acabou por construir certas práticas como:

A utilização de textos literários para finalidades pedagógicas, a saber, a inculcação de valores ideológicos, observada ainda hoje, seja de civismo, de bom comportamento, ou mesmo para o aprendizado da língua, como é mais comum em materiais didáticos do Ensino Fundamental nos quais os textos literários aparecem enfaticamente como exemplos de usos adequados da língua ou como exemplos de regras ou aspectos gramaticais que se deseja ensinar. (ZAPPONE, 2007, p.55).

É comum encontrarmos nos materiais didáticos fragmentos de textos literários que trazem apenas o recorte que o autor julga necessário para trabalhar determinados temas ou simplesmente para inserir estudos de regras gramaticais. Nessas atividades, não é considerado o aluno, seus conhecimentos prévios e a heterogeneidade dos níveis de leitura presentes em uma mesma sala de aula. Nesse sentido Zappone reitera que:

(...) a desconsideração da orientação de letramento dos alunos leva a supor que todos têm acesso aos textos literários, por isso, o livro didático de literatura apresenta apenas excertos de textos, pressupondo que o aluno possa chegar ao texto integral. Ora, se essa não é a realidade de muitos alunos e, desse modo, o texto literário torna-se um objeto inacessível por duas vias: seja pela sua ausência material na vida do aluno, seja pela impossibilidade de acessar sentidos para ele pela falta de um instrumental adequado que deveria ser oferecido pela escola. (ZAPPONE, 2007, p.59).

Muitos alunos, em especial os de escolas públicas, não têm acesso às obras literárias, sendo que o livro didático representa a principal fonte de leitura para eles. Consideramos que

apenas o material didático não garante um crescimento no nível de leitura dos alunos, pois os textos literários presentes nesse material, geralmente, não apresentam a diversidade literária necessária que contribua efetivamente para desenvolver o conhecimento literário de um leitor em formação. Talvez, na tentativa de adequar uma grande variedade de gêneros textuais e atividades gramaticais a um espaço relativamente pequeno, o livro didático apresente apenas uma parcela da variedade de textos literários esperando que os alunos tenham acesso e busquem em obras o conhecimento necessário que preencha a lacuna que cresce progressivamente. Os textos fragmentados aos quais os alunos têm acesso diariamente forma também leitores incompletos, incapazes de elaborar conceitos a partir do que leem, uma vez que refletir a partir de fragmentos é uma tarefa difícil. Desse modo, defendemos que o aluno tenha a possibilidade de imergir no texto para ter maior possibilidade de criação e desenvolvimento em seu nível de leitura. Afinal, acreditamos que é difícil gostar de algo que não se tem conhecimento, portanto, como aprender a ler textos literários se lhes foi apresentado apenas fragmentos de obras de ficção?

A pequena variedade literária selecionada pelos autores nos materiais didáticos, normalmente, apresenta gêneros com uma estrutura mais curta, como poemas e contos. Quando há a presença de textos mais longos, são mostrados apenas fragmentos ou adaptações, apresentando um recorte como “pretexto” para atividades gramaticais. Consideramos que não é possível avaliar o valor literário de um gênero levando em conta apenas o tamanho do texto, pois o trabalho com textos completos, ainda que menores, porém ricos em significações, pode dar início ao desenvolvimento de habilidades necessárias para que tenhamos bons leitores. O que destacamos aqui é a ínfima variedade que o material didático disponibiliza para os alunos, tolhendo-lhes a oportunidade de conhecer obras mais extensas de forma completa, uma vez que muitos deles não terão acesso aos originais.

Em razão de o livro didático ser, na maioria dos casos, o único material do aluno para ter acesso à literatura, a biblioteca torna-se fundamental para a formação do futuro leitor. No entanto, o que dificulta essa formação em nossa escola é o fato de a biblioteca apresentar dificuldades em atender os alunos, estando fechada com frequência ou, ainda, tendo seu espaço utilizado para atender outras demandas como: reuniões de pais e professores, aula de dança e educação física. No geral, poucas vezes a biblioteca é utilizada pelos alunos para atividades literárias ou de leitura.

Como se não fossem suficientes os problemas oriundos da escola que dificultam o acesso à leitura, é possível perceber ainda uma infinidade de textos circulando pelos mais

diversos suportes como celulares, computadores, televisores, rádios, entre outros. Essa infinidade de textos não indica que nossos alunos estão lendo mais. Segundo Chartier,

A proliferação textual pode se tornar obstáculo ao conhecimento. Para dominá-la, são necessários instrumentos capazes de triar, classificar, hierarquizar. Mas, irônico paradoxo, essas ferramentas são elas próprias novos livros que se juntam a todos os outros. (CHARTIER, 1998, p.99).

Podemos pensar nessa “proliferação textual” não somente do ponto de vista do livro impresso, mas principalmente da “inelutável civilização da tela, do triunfo das imagens e da comunicação eletrônica.” (CHARTIER, 2002, P.105). Os adolescentes parecem ter uma preferência pelas leituras em suportes textuais digitais provindos da tecnologia, que os seduzem com textos dotados de imagem, animação e som. Esses suportes ocupam um espaço cada vez maior, suprimindo, muitas vezes, os livros impressos. No entanto, é inegável que a era da informação aproximou povos e culturas e o fato de estarmos constantemente conectados mudou a forma como lemos.

O acesso a uma infinidade de textos é possível, sobretudo, com o uso da internet, no entanto, o amplo acesso aos textos não significa conhecimento abrangente. É tarefa difícil escolher o que ler em um mundo com tantas ofertas, em que as conversas por aplicativos são instantâneas e a busca por informações deve ser rápida. Esse imediatismo e a facilidade em buscar informações tornaram o leitor pragmático, pois, normalmente, ele não se detém em uma leitura de qualidade, desejando encontrar, sem rodeios, a resposta para sua dúvida sem, muitas vezes, ter nenhum conhecimento prévio a respeito do assunto. Ademais, as leituras virtuais e rápidas costumam ser fragmentadas e realizadas em meio às atividades cotidianas. Por essa razão, a preferência dos alunos são textos com linguagem coloquial e simplista, o que dificulta ainda mais o trabalho com a literatura na escola, uma vez que o aluno não se dedica à leitura de obras indicadas pelo professor.

É incontestável a afirmação de que nunca se leu tanto. Nossos alunos leem diariamente uma significativa quantidade de textos, no entanto, é preciso refletir sobre a qualidade dos textos, pois se levarmos em conta que estão lendo mais, como explicar que apenas 8% dos brasileiros compreendem plenamente o que leem? Esse é o resultado da pesquisa do INAF, publicado em 2016 na “Revista Retratos da Leitura no Brasil”, que aponta os níveis de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos no ano de 2015.

Figura 1- Níveis de alfabetismo dos brasileiros 2016

INAF / BRASIL – Níveis de Alfabetismo (Idade: 15 – 64 anos)									
	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011	2015	
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%	4%	Analfabeto
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%	23%	Rudimentar
Básico	34%	36%	37%	38%	38%	46%	47%	42%	Elementar
Pleno	26%	25%	25%	26%	28%	27%	26%	23%	Intermediário
								8%	Proficiente
Analfabeto funcional	39%	39%	38%	37%	34%	27%	27%	27%	Analfabeto funcional
Funcionalmente alfabetizado	61%	61%	62%	63%	66%	73%	73%	73%	Funcionalmente alfabetizado

Fonte: Failla, 2016

A resposta pode estar na complexidade do ato de ler, pois não é tarefa fácil formar leitores críticos em um mundo dominado por informações de fácil acesso e bombardeio constante de textos virtuais. Essa diversidade de informações traz divergências e acarreta muitas dúvidas, seja no meio social e/ou acadêmico. A leitura significativa deve ser aquela que possibilita o diálogo entre o que somos, o que sabemos e o que o texto nos apresenta. Assim, é necessário que a escola realize práticas de leitura não somente como instrumento que possibilite decifrar códigos ou interagir socialmente, pois o ato de ler está diretamente ligado à forma como as pessoas se apropriam do conhecimento, de como agem em contextos em que a interpretação é necessária e abre espaço para uma nova forma de conceber, entender e representar o mundo e a si mesmo. Dessa forma, é necessário pensar não na quantidade de textos lidos, mas na qualidade da leitura.

A escolha por nosso objeto de estudo partiu dessas reflexões e da observação da rotina da Escola X, espaço de nossa pesquisa. Dentro da sala, os alunos estão constantemente conectados às redes sociais, leem textos exibidos por aplicativos, ouvem músicas, fotografam, postam fotos, mas pouquíssimas vezes leem livros de literatura. Uma saída para minimizar os efeitos dessa proliferação textual com pouca qualidade literária deveria ser a biblioteca. No entanto, na escola em que desenvolvemos nossa pesquisa, esse ambiente permanece muito tempo fechado por falta de funcionários, o que leva os alunos a não buscarem esse espaço nem as obras literárias que estão armazenadas e catalogadas.

A formação de leitores literários ainda é um problema a ser enfrentado constantemente pela escola, representando um dos principais objetivos e desafios do Ensino Fundamental. Um

desafio que precisa ser encarado por toda a comunidade escolar, pois conforme destaca Soares (1999 apud COSSON, 2014, p. 23), o principal questionamento a ser feito não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, pois, de fato, a escolarização é necessária, mas sim como fazê-la para que não seja utilizada apenas com o objetivo de cumprir currículos pedagógicos, promovendo ganhos na formação do aluno?

Acreditamos que a resposta para essa pergunta está na forma como a escola enfrenta o desafio de ensinar literatura. Como sabemos, a escolarização da literatura é inevitável, mas é necessário buscarmos estratégias para que a experiência leitora seja agradável e livre de imposições como a obrigação de ler de determinadas obras e/ou o preenchimento de fichas de leitura. Sendo assim, acreditamos que tornar a biblioteca escolar um espaço capaz de proporcionar a troca de ideias e experiências literárias é o caminho mais assertivo para levar os alunos a buscarem esse espaço assiduamente, bem como melhorar sua formação como leitor. Para alcançar esse objetivo, decidimos aplicar um questionário para verificar a opinião dos alunos, os principais usuários, sobre o espaço da biblioteca escolar e seu funcionamento. Antes de descrever tanto o questionário aplicado aos alunos quanto sua análise, apresentamos um breve contexto da escola em que a pesquisa foi desenvolvida.

2.1 O CONTEXTO ESCOLAR

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual de Minas Gerais, localizada em um bairro próximo ao centro da cidade de Uberaba. No ano de 1960, a escola teve suas aulas suspensas em função da interdição do prédio devido às “péssimas condições em que se encontrava”², representando, portanto, um risco para as crianças que ali estavam. No ano seguinte, as aulas foram realizadas em salas emprestadas e alugadas. Somente em 1962, quatro salas de aula foram construídas com material pré-fabricado no terreno da escola. Em pouco tempo, se fez necessária a construção de mais três salas de aulas, pois havia grande procura por vagas. No entanto, os primeiros registros da biblioteca escolar são de 18 de março de 1980, doze anos depois do início das atividades escolares. Em 1983, foi construído um novo prédio de dois pavimentos e mais 18 salas passaram a compor o espaço da escola. Após um ano, no dia 04 de novembro de 1984, a biblioteca foi reinaugurada oferecendo uma homenagem a um professor da cidade de Uberaba.

² Informações extraídas do documento privado da escola “Histórico da Escola”

A reinauguração da biblioteca, momento em que este espaço deixa de ser escolar para ser comunitário, ocorreu na administração do então prefeito da cidade de Uberaba Wagner do Nascimento, atendendo a uma solicitação da Secretaria de Estado da Educação, conforme notícia publicada no jornal *Lavoura e Comércio* de 07 de novembro de 1984: “Trata-se da política da Secretaria de Estado da Educação, voltada ao aluno de baixa renda, e que determina a instalação de tais unidades em vários municípios mineiros.” (LAVOURA E COMÉRCIO, 1984). Na ocasião em que foi reinaugurada a biblioteca, foi realizada uma campanha incentivando a doação de livros com o objetivo de oferecer empréstimo à comunidade. Foi disponibilizada uma lista com sugestões de obras para serem doadas, como podemos ler na notícia: “A lista com sugestões de livros, você pode encontrar nas livrarias Católica, Escolar, MEC, e Menino Maluquinho. Participe.” (LAVOURA E COMÉRCIO, 1984).

Atualmente, a escola atende alunos de primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental com idade entre 6 e 15 anos. Possui 538 alunos matriculados no período matutino em 17 salas de aula de 6º a 9º ano, além de 100 alunos do período integral³ divididos em 4 salas de aula. No vespertino, conta com 522 alunos matriculados em 20 salas de aula de 1º ao 5º ano. A instituição conta com uma equipe gestora composta por uma diretora e duas vice-diretoras, sendo uma responsável pelo turno matutino e outra pelo turno vespertino. A equipe pedagógica conta com duas supervisoras no turno matutino e duas no vespertino.

Na biblioteca, há duas funcionárias, uma para o turno vespertino e outra para o matutino. Ambas exercem também a função de professora eventual e, frequentemente, a biblioteca é fechada em consequência dessa função. O horário previsto para funcionamento é das 7 às 17 horas e trinta minutos, atendendo alunos e funcionários da escola. É relevante ressaltar que o prédio da biblioteca é antigo e a necessidade de reforma para corrigir avarias, como goteiras, mofo e ventilação, é evidente. No entanto, embora haja problemas estruturais, a equipe escolar se esforça para atender os alunos e a comunidade, oferecendo, dentro das possibilidades, equipamentos modernos e indispensáveis para a aprendizagem.

Nesse espaço da biblioteca, há uma televisão, um equipamento de DVD, um computador com internet, um telefone, um datashow, mesas com cadeiras para trabalhos em grupo, livros, revistas, mapas, DVDs e materiais diversos para uso da escola. Embora os alunos possam contar com o espaço físico, o que percebemos é que a biblioteca não funciona como deveria, pois não oferece, regularmente, atividades escolares. A ociosidade do espaço leva a equipe escolar a

3 A Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012, dispõe sobre o funcionamento do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI). Na escola pesquisada, 100 alunos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I do turno vespertino realizam atividades do período integral no matutino.

ocupá-lo com atividades, que a nosso ver, são inadequadas para esse ambiente, como: aulas de dança, educação física e cinema com sessões sem objetivo pedagógico. Outro aspecto observado é que o acervo indicado para alunos de 6º a 9º ano é antigo, com muitos livros rasgados ou faltando páginas, ou seja, edições antigas que não atendem aos desejos de leitura dos discentes. Há na biblioteca alguns livros que despertam o interesse dos alunos, no entanto são poucos e não os atendem em quantidade. São livros de séries como Harry Potter e Percy Jackson, comprados pelo grêmio da escola. A verba para a compra é proveniente da venda de rifas, lanches e festivais de sorvete. Entendemos que, muitas vezes, os livros desejados pelos alunos não são os clássicos que desejamos que leiam, mas acreditamos que uma vez criado o hábito da leitura, os alunos poderão também se interessar pela literatura de obras clássicas, que eles consideram de leitura difícil ou enfadonha.

Acreditamos que para resolver o problema de ociosidade do ambiente bibliotecário é necessário desenvolver atividades culturais e literárias que promovam a aproximação do aluno com a biblioteca e a literatura. Por meio de nossa pesquisa, buscamos fazer essa integração por intermédio de atividades culturais e literárias utilizando o espaço da biblioteca e desenvolvendo um caderno de atividades que podem ser aplicadas nesse ambiente por outros docentes da escola. Com isso, pretendemos levar os demais professores a refletirem sobre as inúmeras possibilidades de produção cultural e literária nesse ambiente.

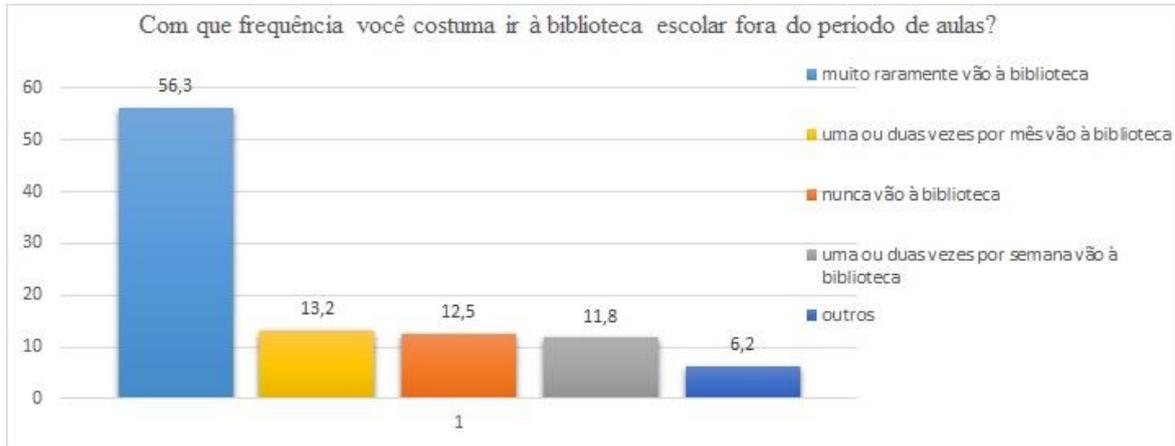
2.2 O AMBIENTE DA BIBLIOTECA NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS

Para averiguar a perspectiva dos alunos sobre o ambiente da biblioteca escolar da escola X, em um primeiro momento, entrevistamos de forma anônima 144 alunos. Os discentes responderam a 9 questões sobre o uso da biblioteca. A pesquisa foi realizada virtualmente por meio de um questionário produzido pela ferramenta *Google Forms* e aplicado aos alunos anonimamente no laboratório de informática da escola. A escolha por esse modelo de questionário se deve ao desejo e a necessidade de utilizar os espaços ociosos da escola, além de ser prático, rápido e econômico no que se refere à utilização de recursos materiais. O laboratório de informática da escola é bem equipado com datashow e 30 computadores com acesso à internet. No entanto, é mais um ambiente pouco utilizado por alunos e professores.

Abaixo, apresentamos os gráficos produzidos a partir das respostas dos alunos. As duas primeiras questões do questionário revelaram que os alunos entrevistados são 55% do sexo masculino e 45% do feminino, com idade entre 10 a 14 anos. Na questão de número três,

investigamos como é a frequência no uso da biblioteca. Os resultados revelaram que a maior parte dos alunos frequenta pouco esse ambiente escolar.

Gráfico 1 - Dados referentes à questão 3 do questionário 1 (Q1)



Fonte: Elaborado pela Autora, 2017

Em um universo de 144 alunos, 56,3% responderam que vão “muito raramente” à biblioteca, 13,2% afirmaram que vão “uma ou duas vezes por mês”, 12,5% que “nunca vão”, 11,8% afirmam que vão à biblioteca “uma ou duas vezes por semana” e 6,2% responderam de forma diversa que vão muito pouco à biblioteca. Como podemos observar no Gráfico 1, os alunos não frequentam a biblioteca da escola de forma assídua, o que pode indicar a origem de uma das lacunas na aprendizagem da leitura literária na escola.

Na questão seguinte – Qual é o principal objetivo para ir à biblioteca fora do período de aula? – fica evidente que todos os alunos veem a biblioteca como um espaço de atividade de leitura e aprendizagem. Essa afirmação se sustenta quando observamos que 19,5% dos alunos consideram que a biblioteca é um espaço para conviver/conversar com outros colegas, resposta mencionada em ‘outros’. Os demais, 80,5% dos alunos entrevistados, consideram a biblioteca como um local para ler livros, estudar, apresentar trabalhos e pegar livros por empréstimo, como podemos ver no gráfico a seguir.

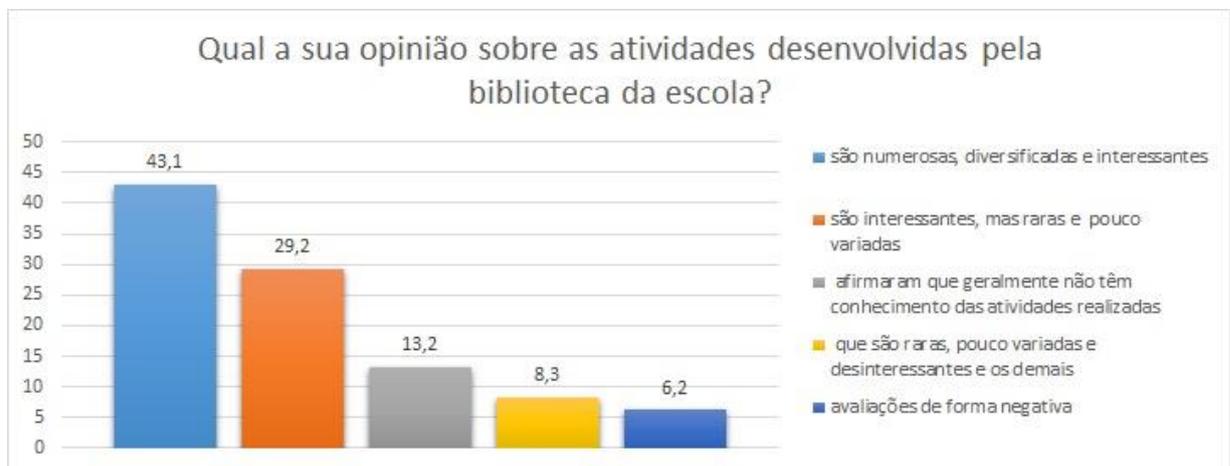
Gráfico 2 - Dados referentes à questão 4 do questionário 1 (Q1)



Fonte: Elaborado pela Autora, 2017

Também foi avaliada a qualidade das atividades desenvolvidas no ambiente da biblioteca, pois consideramos que elas devem ser atraentes aos alunos e ao mesmo tempo produzir conhecimentos.

Gráfico 3 - Dados referentes à questão 5 do questionário 1 (Q1)



Fonte: Elaborado pela Autora, 2017

De acordo com o resultado apresentado no Gráfico 3, 43,1% dos alunos afirmam que as atividades são numerosas, diversificadas e interessantes. Por outro lado, 29,2% disseram que são interessantes, mas raras e pouco variadas, 13,2% afirmaram que geralmente não têm conhecimento das atividades realizadas, 8,3% que são raras, pouco variadas e desinteressantes e os demais, 6,2%, disseram que não sabem, que são numerosas e diversificadas, mas pouco

interessantes e que quase nunca vão à biblioteca. Ou seja, 56,9% dos alunos avaliam de forma negativa as atividades realizadas na biblioteca.

Em seguida, na questão 6, fizemos perguntas pontuais com o objetivo de investigar o grau de satisfação dos alunos no que se refere ao atendimento da biblioteca escolar. Inserimos abaixo a tabela como apresentada aos alunos no questionário para esclarecer melhor as informações do Quadro 1, pois a ferramenta *Google Forms* não apresenta a questão de forma integral. A questão pedia aos alunos:

Quadro 1 - Dados referentes à questão 6 do questionário 1 (Q1)

Dentre as afirmações abaixo, com quais você concorda ou discorda?

	Sim	%	Não	%
O horário é adequado aos interesses e necessidades dos alunos?	106	74	38	26
O espaço da biblioteca é agradável e atrativo para os alunos?	117	81	27	19
O ambiente é calmo e favorável à utilização, ao mesmo tempo, por vários alunos e grupos em atividades diferentes?	98	68	46	32
É fácil encontrar livros e documentos que o aluno precisa?	100	69	44	31
Os livros da biblioteca são atuais e de acordo com os interesses dos alunos?	95	66	49	34
Quando chegam materiais novos para o acervo da biblioteca, é feita alguma divulgação em salas de aula?	90	62,5	54	37,5
A biblioteca promove atividades que estimulem o aluno a ler?	113	78,5	31	21,5

Fonte: Elaborado pela Autora, 2017

De maneira geral, os alunos avaliam bem o atendimento da biblioteca escolar, como podemos ver no quadro. Entretanto, não podemos ignorar os maiores percentuais em respostas negativas: 37,5% alunos disseram que não é feita nenhuma divulgação nas salas quando chegam novos livros ou materiais na biblioteca da escola e 34% alunos afirmaram que os livros não são atuais e interessantes.

Quando convidados a completar a frase: “A biblioteca escolar seria melhor se”, 26% dos alunos responderam que seria melhor se “frequentassem mais a biblioteca ou que tivessem um horário fixo semanal”, 19% responderam que iriam mais vezes à biblioteca se “houvesse livros adequados e interessantes para sua idade”, 9% disseram que iriam se “melhorassem a estrutura da biblioteca (espaço amplo com ar condicionado)”, 0,6% se “oferecessem

atividades diferenciadas”, 0,3% se “a professora da biblioteca permanecesse na biblioteca” e 0,2% se “a biblioteca fosse mais organizada”. As demais respostas tratam de assuntos variados como: falta de silêncio, aulas de teatro, respeito entre os colegas e incentivo à leitura.

Percebemos nos depoimentos dos alunos que o maior problema é a qualidade dos livros disponíveis e o acesso ao ambiente da biblioteca. Embora haja o desejo de frequentar esse ambiente, o acesso é restrito em função de haver poucas aulas e atividades nesse espaço. De acordo com o resultado da pesquisa, existe a vontade de utilizar o espaço, porém, faltam oportunidades aos alunos.

As respostas dadas à questão 8 reforçam o resultado já apresentado na resposta anterior. Nela, os alunos deveriam completar a frase “Usaria mais a biblioteca escolar se”. Constatamos que as respostas mais numerosas foram: 24% afirmaram que usariam mais a biblioteca “se tivesse maior variedade de livros ou se os livros fossem mais interessantes”, 16% se “tivessem mais tempo para frequentar a biblioteca”, 0,8% se “a biblioteca oferecesse atividades mais variadas e atrativas” e 0,4% deram respostas relativas à estrutura da biblioteca.

A última questão do questionário convidava os alunos a completar a frase: “A melhor coisa da biblioteca da escola é”. As respostas mais pontuais foram: 35% alunos responderam que “são os livros”, 13% que “são os filmes”, 0,8% “ler e aprender”, 0,4% “as atividades” e 0,6% consideram “o atendimento da professora e a organização”.

O que nos chamou mais a atenção nas informações coletadas a partir do questionário é o fato de os estudantes considerarem a biblioteca um importante e rico ambiente de aprendizagem, no entanto eles assumem não frequentar o ambiente. Se o ambiente é estimulante para o aprendizado e os alunos não o frequentam, há algo que precisa ser revisto e melhorado. Talvez o motivo seja outra conclusão feita a partir da leitura do questionário: os alunos consideraram que as atividades ali desenvolvidas deveriam ser mais diversificadas e interessantes. Portanto, a partir dos resultados apresentados, surge a necessidade de mudanças no uso do espaço da biblioteca da Escola X com o objetivo de levar os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, sujeitos dessa pesquisa, a utilizar os recursos ali disponíveis como instrumentos de construção da aprendizagem.

A partir da observação da rotina da escola e dos dados obtidos nesse questionário a respeito da biblioteca sob a perspectiva dos alunos, percebemos a necessidade de promover a leitura literária na escola ampliando o acesso dos alunos à biblioteca por meio de atividades literárias e culturais nesse ambiente, bem como no processo de aprendizagem da língua portuguesa. O projeto de intervenção se justifica por acreditarmos que a biblioteca deva ser mais que um “depósito de livros” ou um lugar de pesquisa. Ela deve ser um espaço de livre

circulação de ideias, principalmente literárias, um ambiente propício para que a literatura seja, de fato, essencial na aprendizagem da língua, bem como para a interação com o mundo e consigo mesmo, já que contribui para a formação integral do indivíduo. Ademais, a literatura exerce uma função social muito importante, pois, ao oferecer às pessoas uma base cultural, possibilita viver plenamente sua subjetividade integrada à sua vida prática. Nas palavras de Regina Zilberman (1999, p.84), é através da literatura que “o indivíduo abandona temporariamente sua própria disposição e preocupa-se com algo que até então não experimentara. Traz para o primeiro plano algo diferente dele, momento em que vivencia a alteridade como se fosse ele mesmo.”. Dessa forma, a experiência vivida pelo leitor em uma obra literária se relaciona diretamente a seu horizonte de leitura, que se relaciona a seu conhecimento de mundo adquirido por meio de suas experiências e assim garante aos alunos o direito ao desenvolvimento social e intelectual.

2.3 A LEITURA E OS LEITORES LITERÁRIOS

Considerando a análise dos dados do questionário e o contexto escolar, pensamos o desenvolvimento de atividades no ambiente da biblioteca a partir de uma concepção de leitura que leve em conta a abordagem de obras de diferentes gêneros literários, que fazem parte do acervo da biblioteca. Também consideramos a necessidade de, por meio da ficção, discutirmos sobre temas relevantes para a faixa etária dos alunos envolvidos na pesquisa, como, por exemplo: machismo, abuso sexual, alcoolismo, entre outros. Afinal, a ficção nos possibilita a contextualização necessária para nos aprofundarmos em discussões sobre temas que, embora estejam presentes no campo da ficção, nos fazem refletir sobre nossa própria realidade, buscando soluções para nossos conflitos reais.

Refletir sobre a leitura no ambiente escolar possibilita uma ampla discussão, uma vez que pensar a formação de leitores literários na contemporaneidade é um dos grandes desafios para os professores, principalmente os de Língua Portuguesa. Embora a literatura tenha cada vez menos espaço nas aulas de língua, é pertinente refletir sobre a necessidade de levar a leitura literária a uma “geração quase entorpecida pela comunicação em meio digital” (ZOARA, 2016, p.20). Assim, cabe à escola ensinar a ler não apenas para decodificar, mas acima de tudo para uma prática social e experiência estética em que os alunos possam ampliar a compreensão, relacionar e organizar as informações presentes nos textos, nas leituras feitas anteriormente e

construir sentidos para a sua própria realidade. Para Chartier, a leitura não apresenta um único sentido, pois os sentidos são produzidos a partir dos próprios códigos:

(...) a relação da leitura com o texto depende, é claro, do texto lido, mas depende também do leitor, de suas competências e práticas e da forma na qual ele encontra o texto lido ou ouvido. Existe aí uma trilogia indissociável se nos interessamos pelo processo de produção do sentido. O texto implica significações que cada leitor constrói a partir de seus próprios códigos de leitura, quando ele recebe ou se apropria desse texto de forma determinada. (CHARTIER, 1998, P.152).

Levando em conta essa “trilogia” nos parece um equívoco conceber a leitura como algo simples, principalmente no que se refere a produção de sentido, pois ela não depende do leitor, nem do texto, mas sim do efeito causado por meio da interação entre texto, leitor e das condições de leitura. Chartier (1998, p.77) acrescenta ainda que “Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores”, isso porque cada indivíduo ao ler traz para o texto seus conhecimentos e experiências adquiridos por meio de outras leituras. Esse conhecimento reflete nossos valores, crenças, atitudes, e por meio dele somos capazes de relacionar o novo texto às leituras anteriores, criando assim novos sentidos. Influenciado por suas experiências, o leitor poderá dar ao texto um sentido diferente daquele objetivado pelo autor. Para Chartier, essa mudança ocorre a partir da consideração da historicidade do leitor. Se o aluno não conhece outras leituras, terá maior dificuldade em interagir com o texto e o ato de ler tenderá a se tornar enfadonho. O resultado poderá ser o oposto do que se deseja, pois ao invés de formar leitores que saibam apreciar o livro, poderemos formar leitores que o depreciam. É importante esclarecer que não estamos aqui desconsiderando outras formas de se relacionar com a ficção por meio de outras práticas como, por exemplo, a internet, o rádio, a televisão, entre outras. O que defendemos é a necessidade de adquirir saberes por meio da interação entre texto e leitor, bem como a possibilidade de fazer relações entre textos lidos em diferentes momentos.

Para Wolfgang Iser (1999), o que distingue a relação entre texto e leitor de uma interação “diádica” (entre duas pessoas) é o fato de não haver o “face a face”, pois na relação “diádica” os parceiros têm condições de verificar através de perguntas se a imagem formada em razão da impossibilidade da experiência mútua se adequa à situação. O mesmo não ocorre entre leitor e texto já que o texto não se adapta ao leitor que o escolheu para ler. Segundo Iser, para que ocorra a comunicação entre texto e leitor, é preciso que a atividade do leitor seja de alguma forma controlada pelo texto, pois “o processo de comunicação se põe em movimento e se regula, não por causa de um código, mas mediante a dialética de mostrar e ocultar.” (ISER, 1999, p.106). Assim, são os não ditos do texto e os espaços vazios que incentivarão o leitor a

preenchê-los com suas projeções. Esse preenchimento propicia ao leitor novas possibilidades de leitura na medida em que desafia sua participação intensificando a formação das representações por meio de suas experiências anteriores, afinal,

(...) os lugares vazios de um sistema se caracterizam pelo fato de que não podem ser ocupados pelo próprio sistema. Quando isso acontece, inicia-se a atividade de constituição do leitor, razão pela qual esses enclaves representam um relé importante onde se articula a interação entre texto e leitor. (ISER, 1999, p.107).

A interação entre texto e leitor ocorrerá ao passo que esses espaços vazios vão sendo ocupados pelas representações daquele que lê, no entanto, o preenchimento não é total e poderá ocorrer naturalmente na medida em que uma releitura do texto for feita. Nesse processo, o leitor se torna atuante, uma vez que, ao interagir com a estrutura do texto literário, além de sofrer seus efeitos, age sobre ele, afinal, são as imagens subjetivas construídas que complementam e dão sentido à leitura literária.

Chartier (1998, p.77) destaca que a leitura “é sempre apropriação, invenção, produção de significados.” Acrescenta ainda que o leitor é um “caçador”, pois o texto não tem o sentido que lhe atribui seu autor, ressaltando que:

Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. (CHARTIER, 1998, p.77).

Dessa forma, ao ler um texto, é pertinente considerar as razões de sua leitura, pois, embora o leitor relacione o texto às suas experiências anteriores produzindo sentidos, não implica dizer que todas as interpretações são válidas, afinal, o sentido não está unicamente no texto e nem no leitor, mas na interação texto, leitor e contexto de publicação e leitura. O texto pode ser o mesmo, mas o leitor muda, o contexto muda, a cultura e os costumes mudam, as regras mudam, as práticas de leitura mudam, portanto, a leitura muda. Sendo assim, é tarefa difícil para o autor estabelecer limites para o processo de interpretação de seu texto quando este inicia um processo de circulação na sociedade, já que repertórios diferentes de leitura produzirão sentidos diferentes de um mesmo texto.

Embora a leitura seja a primeira habilidade que a criança adquire ao iniciar sua vida escolar, muitos alunos se sentem mais desafiados na escrita, pois, assim como a leitura, se trata de um processo difícil, que leva vários anos de estudo e produções escritas e reescritas. Cruz (1999) destaca que a aprendizagem da escrita requer o reconhecimento de processos construtivos e sua compreensão é uma produção interna do sujeito, que utiliza processos ativos.

Ademais, quanto maior a participação da criança no seu aprendizado, melhor será sua compreensão da escrita, como também da leitura. Por isso, levar o aluno a refletir sobre sua importância enquanto autor que escreve e publica em diferentes meios, como a escola e a internet, também é papel da escola, uma vez que as mídias digitais se tornaram um ambiente fecundo não só para a leitura, mas, sobretudo, para a publicação de textos escritos. Assim, além da leitura literária, nossa proposta é também desenvolver a escrita dos alunos, possibilitando que ele se desenvolva como leitor e autor.

Michel Foucault (2011) defende que o autor é aquele que produz, circula e coloca em funcionamento enunciados de um determinado tempo em uma determinada sociedade. A internet e as mídias digitais oportunizam aos alunos escrever, publicar e fazer circular seus textos, interagindo por meio de diferentes linguagens. O aluno sente-se capaz de produzir textos nos meios digitais sem uma preocupação com a estrutura e a forma do texto. Na escola, quando ele se depara com atividades mais formais, como redação, resumo, resenha, tende a demonstrar menos interesse e maior dificuldade. Nesse sentido, a construção dos textos e da autoria em sala de aula deve mostrar para este aluno que, seja no mundo digital seja na escola, é necessário um cuidado maior tanto com relação à qualidade do que se escreve quanto com o conteúdo das informações a serem publicadas. Afinal, o texto reflete também uma imagem de seu autor. Assim, é fundamental que os alunos sejam levados a refletir sobre seu papel como autor e as consequências que essa posição pode lhes trazer após a publicação de sua criação.

Ao publicar, não importando o suporte, o texto circula de forma independente da vontade de seu autor, podendo levar a outras leituras, às vezes contrárias ao objetivo autoral, uma vez que cada significado alude a uma multiplicidade de interpretações. Isto posto, consideramos que o autor é uma “instância criadora que emerge de uma obra em que ele deposita, com uma infinita riqueza e generosidade, um modo inesgotável de significações” (FOUCAULT, 2009, p.288). O objetivo do autor está, portanto, associado ao temor da proliferação desordenada de sentidos e o desejo de ter sua mensagem compreendida pelo leitor o mais próximo possível do objetivo original. Baseado nestes preceitos, a escola e os alunos não se beneficiam da negação do mundo digital. Pautada em objetivos concretos de ensino, na intervenção e orientação do docente, a escola deve associar a tecnologia às práticas educativas para conscientizar os alunos do rumo do texto e as diversas possibilidades de leitura. Exemplo são os ruídos⁴ e brigas na internet que ocorre por causa da leitura.

⁴ A palavra ‘ruídos’ é entendida nesse texto como barreiras de diversas ordens que prejudicam e interferem na compreensão, sejam elas obstáculos, erros ou distorções.

Recentemente, um aluno de um curso de Ensino a Distância (EAD) enviou para correção uma atividade em que deveria citar três temas importantes para serem discutidos nas rodas de conversa em turmas de educação infantil (0 a 5 anos). Em sua atividade, o aluno afirma que era importante falar sobre a família, discutir os problemas e conflitos que ocorrem nas relações entre os pais e entre pais e filhos. A professora o advertiu de que é necessária cautela com assuntos familiares, uma vez que o professor não deve expor o aluno em meio a outras crianças. O ideal seria conversar em particular com o aluno caso houvesse suspeita de maus tratos ou algum outro problema de ordem familiar que pudesse atingir a criança. O aluno questionou a orientação da professora: “Quer dizer que o professor não pode intervir quando percebe que o aluno está passando por problemas? Eu tenho de ficar calado? Isso é uma proibição que já existia ou já é um reflexo do novo governo?”. Nesse exemplo, fica evidente que houve um ruído de ordem ideológica, em que a interpretação do aluno partiu de conceitos pré-existentes, seu lugar social e suas convicções políticas, que provavelmente reprova o resultado das eleições presidenciais de 2018. A mesma orientação dada pela professora poderia ter sido interpretada de forma diferente por alunos que tivessem um pouco mais de conhecimento técnico sobre a abordagem de assuntos familiares no cotidiano da escola. Conhecer as possibilidades de ruídos e disseminação de interpretações poderá levar o aluno a refletir sobre sua responsabilidade enquanto autor e a qualidade de seus textos publicados na internet, bem como nos textos produzidos na escola.

Consideramos que trabalhar com produções escritas, esclarecendo ao aluno seu papel de autor responsável pela criação de um texto que será lido por outros, melhora o nível de leitura, pois, ao perceber-se não somente um consumidor, mas principalmente um produtor de textos, inclusive literários, o discente terá melhores condições de avaliar e adequar seu texto a um determinado propósito e leitor.

2.4 A LITERATURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR

As discussões acerca da importância da leitura literária na escola iniciam-se no início na década de 1970 e se intensificam nos anos 80. Por consequência, é delegada à literatura a esperança na superação das dificuldades encontradas em sala de aula:

No âmbito dessas discussões, que envolvia a aprendizagem e o uso da Língua Portuguesa, recebeu a literatura uma valorização específica, pois era nela que se colocavam as esperanças de superação dos problemas experimentados na sala de aula. Com efeito, se os diagnósticos identificavam as dificuldades de leitura e expressão escrita por parte dos estudantes, era à literatura, representada por obras de ficção e de

poesia, que se transferiam os créditos e as expectativas de mudança e de sucesso quando do exercício da ação educativa por parte dos docentes. (ZILBERMAN, 1993, p.3).

Desde então, o mundo mudou muito, principalmente com o advento da globalização, mudanças nas políticas públicas e nos meios de comunicação, entre outras. Embora tenhamos passado por tantas mudanças, a escola continua a mesma, com seus velhos problemas educacionais. Como afirma Zilberman (1993), podemos perceber o empobrecimento da escola pública em todo o país e ainda hoje recai sobre os ombros do professor a responsabilidade pelo fracasso na aprendizagem dos alunos:

A depauperação dos professores, submetidos a maus salários e ao desdém por parte do poder público, se evidencia em ambas as circunstâncias. Contudo, recaem sobre o professor e sobre o sistema escolar as maiores cobranças, seja por os velhos problemas persistirem, de que resultam performances negativas em avaliações contínuas (PISA, SAEB, entre outros), seja por não saberem se posicionar perante os novos desafios, os que são colocados pelas mudanças tecnológicas e científicas, que seguidamente monopolizam as preferências dos jovens, e os que dizem respeito à situação vivida, em nossos dias, pela mocidade, vítima e sujeito da violência urbana, rotineira no cotidiano nacional. (ZILBERMAN, 1993, p.14 a 15).

Ao chegar à escola, geralmente com baixos níveis de leitura, os alunos se deparam com uma literatura “alienígena”, pois a leitura literária é algo inusitado para esses alunos, principalmente em escolas que atendem segmentos mais populares. No entanto, o professor não deve abrir mão dessa leitura em sala de aula. É preciso buscar caminhos para levar os alunos a lerem, pois de acordo com Iser (apud Zilberman, 1993, p.7) “o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado da rotina, leva o leitor a refletir sobre seu cotidiano e a incorporar novas experiências.”

Dessa forma, a biblioteca surge como um espaço de circulação de conhecimento, de cultura e de ideias, essencial para o fortalecimento do ensino formal e para o desenvolvimento social e cultural das pessoas. Afinal, cultura e educação são os pilares fundamentais para a transformação do aluno em cidadão, que, suprido de conhecimentos advindos de uma educação de qualidade, estará preparado para vencer suas adversidades. Sendo assim, é ilógico pensar em leitura na escola sem pensar na biblioteca, uma vez que algumas de suas funções estão diretamente relacionadas à leitura. Sendo assim, ensino e biblioteca se complementam, pois uma escola sem biblioteca é um instrumento imperfeito de educação.

Portanto, a biblioteca escolar tem o papel de oferecer melhores condições para atender os interesses e as necessidades de leitura dos alunos, oferecendo opções de cultura e alternativas variadas de conteúdo, deixando, portanto, de ser apenas um “depósito de livros”. Castro (1998) acrescenta que:

(...) ressignificar a biblioteca enquanto espaço de produção e disseminação do conhecimento – e não apenas o lugar de estocagem da informação – implica em trabalhar uma visão nova da própria escola: a escola enquanto espaço de formação de sujeitos ativos e cidadãos emancipados deve buscar implementar uma concepção de conhecimento que se caracteriza pela pluralidade de suas dimensões. Tais dimensões se apresentam tanto sob a forma de conteúdos curriculares que privilegiam a cognição e possibilitam o acesso ao saber universal constituído na história do homem, quanto dos elementos que, expressos na socialização e na experiência cultural dos diversos grupos sociais, se mostram vitais para a construção das identidades dos sujeitos participantes do processo educacional. (CASTRO, 1998, p. 7).

Ressignificar a biblioteca deve ser o objetivo de toda a comunidade escolar, pois inserir-la no processo de ensino é propiciar aos alunos atividades literárias e/ou não literárias utilizando seu acervo e os diversos recursos como: dicionários, mapas, vídeos, fantoches, entre outros, que muitas vezes estão apenas depositados nesse espaço, sem uso. A biblioteca escolar deve ser dinâmica e ativa, com amplo acesso de alunos e demais membros da comunidade escolar, pois só assim conseguirá cumprir sua função educativa de ser essencial aos conhecimentos adquiridos em sala com atividades artísticas, culturais e de socialização. No entanto, é necessário que ela faça parte de um ambiente democrático e propício ao ensino.

O propósito de nosso trabalho é iniciar um processo de valorização do espaço da biblioteca para, futuramente, pensar em ressignificar esse ambiente. Afinal, esse processo só é possível com a participação de toda a comunidade. Em nossa pesquisa, consideramos as atividades de leitura na biblioteca como o início de um processo mais amplo e complexo.

Dessa forma, ao pensarmos no trabalho com leitura no espaço da biblioteca, levamos em consideração que ele só poderá ocorrer de forma efetiva a partir do esforço de toda a comunidade escolar por meio de discussões que priorizem projetos que atendam à necessidade dos alunos de forma integrada às disciplinas. Ao promover a leitura literária na escola, estamos contribuindo para que o aluno tenha um crescimento nos conhecimentos não só na Língua Portuguesa, mas também nas demais disciplinas.

Segundo a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (2016), não houve um crescimento no número de leitores com faixa etária entre 5 e 17 anos de 2011 para 2015. As crianças e os jovens estão lendo o que liam em 2011, mas estão lendo menos os livros indicados pela escola. Entre as obras lidas por iniciativa própria, a Bíblia e demais textos religiosos somam 64% dos entrevistados:

Figura 2 - Gêneros mais lidos na faixa etária entre 5 e 17 anos de 2011 para 2015 – Brasil

Gêneros que costuma ler

(%)

	2011	2015
Bíblia	42	42
Religiosos	30	22
Contos	23	22
Romance	31	22
Didáticos, ou seja, livros utilizados nas matérias do seu curso	32	16
Infantis	22	15
História em quadrinhos, gibis ou RPG	19	13
Poesia	20	12
História, Economia, Política, Filosofia ou Ciências Sociais	11	11
Ciências	-	10
Culinária, Artesanato, "Como Fazer"	7	10
Técnicos ou universitários, para formação profissional	-	10
Saúde e dietas	-	8
Biografias	11	8
Autoajuda	12	8
Artes	6	7
Juvenis	11	7
Educação ou pedagogia	-	6
Viagens e esportes	-	5
Línguas (como inglês, espanhol, etc.)	-	5
Enciclopédias e dicionários	9	4
Direito	-	3
Esoterismo ou ocultismo	2	2
Outros	1	-
Não sabe/Não respondeu	-	5
MÉDIA DE GÊNEROS POR ENTREVISTADO	-	2,8

Base: Leitores 2011 (2.506) / 2015 (2.798)

P.37) Quais destes tipos de livros, seja em papel ou em formato digital, o(a) sr(a) leu no último ano?

Fonte: Failla, 2016

Em seguida, com um número significativamente inferior, aparecem os contos e os romances que somam juntos 44%. Segundo a pesquisa, a Bíblia é o livro mais citado entre os não estudantes, os de menor escolaridade e entre os mais velhos. O resultado da pesquisa, embora não represente os alunos que estão em faixa etária escolar, nos surpreende e também nos serve como um alerta, pois, embora continuem lendo, a escolha pelo gênero evidencia que a influência pelo gosto da leitura parte de outras esferas sociais, como família ou igreja. Os livros de literatura não são uma prioridade e por isso nos parece preocupante constatar que a escola, apesar de todos os seus esforços, pouco influencia os hábitos de leitura das pessoas.

Na figura 3, podemos verificar que a leitura da Bíblia dá lugar aos livros indicados pela escola, como contos e romances, na idade escolar que aqui iremos considerar de 5 a 17 anos. Quadro que se inverte após a idade escolar, a partir dos 18 anos.

Figura 3 - Gêneros lidos no ano de 2014 por faixa etária – Brasil

Gêneros que costuma ler: por Faixa Etária

(%)	2015	TOTAL	FAIXA ETÁRIA								
			5 a 10	11 a 13	14 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 69	70 e mais
	Base: Leitores	2798	307	204	321	403	254	474	332	439	66
	Bíblia	42	32	31	24	39	39	49	56	52	63
	Religiosos	22	14	6	12	17	25	27	30	35	34
	Contos	22	37	40	31	23	21	12	14	13	11
	Romance	22	8	20	33	33	25	20	18	19	16
	Didáticos, ou seja, livros utilizados nas matérias do seu curso	16	23	27	21	23	18	15	10	6	0
	Infantis	15	41	22	9	8	18	15	11	6	4
	História em quadrinhos, Gibis ou RPG	13	29	21	15	11	12	10	9	6	3
	Poesia	12	14	27	19	14	10	8	7	8	7
	História, Economia, Política, Filosofia ou Ciências Sociais	11	6	8	11	14	11	11	12	11	6
	Ciências	10	22	21	15	8	9	6	8	5	3
	Culinária, Artesanato, "Como Fazer"	10	6	3	3	9	12	12	13	17	3
	Técnicos ou universitários, para formação profissional	10	0	0	3	19	17	16	10	7	0
	Saúde e Dietas	8	3	3	5	8	10	11	10	13	5
	Biografias	8	5	6	12	12	10	7	8	7	3
	Autoajuda	8	1	1	3	6	12	12	13	10	3
	Artes	7	16	11	8	8	6	3	5	5	0
	Juvenis	7	7	20	14	9	3	4	5	2	2
	Educação ou pedagogia	6	5	5	4	9	5	9	7	2	0
	Viagens e esportes	5	3	6	5	7	4	5	6	4	1
	Línguas (como inglês, espanhol, etc.)	5	6	9	6	7	7	5	2	3	4
	Enciclopédias e dicionários	4	4	3	4	6	2	4	5	1	1
	Direito	3	1	1	2	6	5	4	2	3	1
	Esoterismo ou ocultismo	2	0	0	0	1	1	1	4	4	0
	Não sabe/Não respondeu	5	10	4	9	5	4	5	4	4	4
	MÉDIA DE GÊNEROS POR ENTREVISTADO	2,8	3,1	3,0	2,8	3,1	2,9	2,8	2,8	2,5	1,8



P.37) Quais destes tipos de livros, seja em papel ou em formato digital, o(a) sr(a) leu no último ano?

Base baixa

IBOPE
31 inteligência

Fonte: Failla, 2016

Embora possa parecer que os alunos estejam lendo mais livros literários na faixa etária escolar, não podemos dizer que estão desenvolvendo o gosto pela leitura, mas sim que “leem sob a coerção da escola” (FAILLA, 2016). Nesse sentido, o papel do professor que estimula o prazer pela literatura é essencial, uma vez que o ato de ler não deve ser encarado apenas de forma pragmática, buscando conhecimento pessoal ou atualização cultural, mas também por razões fora da esfera utilitária. Esse pode ser o motivo que leva os jovens em idade pós-escolar a ler menos livros literários.

O resultado é bibliotecas cada vez mais vazias e pessoas cada vez menos interessadas nos textos literários. Ainda que os alunos estejam lendo a Bíblia e demais textos religiosos, essa informação parece contradizer o esforço que a escola tem feito para incentivar a leitura literária. Ter acesso à variedade de textos literários significa ter acesso a mundos, culturas, linguagens, contextos e conhecimentos diferentes. Tais conhecimentos os levam a refletir sobre seus problemas por diversos pontos de vista, discutir diversos assuntos ponderando e respeitando a opinião dos outros. Apoderar-se de tais habilidades significa ser agente reflexivo e transformador de sua vida e da sociedade em que vive. Essa constatação ganha força nas palavras de Antunes (2009) ao defender a ideia de que a formação de novos leitores se dá pela convivência e pelo estímulo desempenhado no meio social, como a família. Sobre as preferências de leituras entre os jovens, Chartier afirma que:

Aqueles que são considerados não-leitores leem, mas leem coisas diferentes daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima. O problema não é tanto o de considerar como não-leituras estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar. (CHARTIER p.103 a 104).

Em outras palavras, a escola deve se pautar no ensino da literatura como meio de reflexão crítica, enquanto propicia uma conexão entre imaginação e razão. Estimular a leitura crítica traz benefícios que vão além da leitura, pois uma vez desenvolvida essa habilidade o aluno terá condições de utilizá-la nos mais diferentes discursos e contextos. A criticidade levará o aluno a se colocar diante dos conflitos cotidianos, argumentar, avaliar e respeitar outros posicionamentos diferentes do seu. Afinal, o objetivo da literatura não é tão somente ensinar a ler e escrever, mas sim “transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e pensar”. Assim, é necessário que a escola reflita sobre a relação de seus alunos com a literatura e busque estratégias para aproximá-los desse universo relacionando o texto lido com o contexto em que estão inseridos, construindo sentidos e buscando novas maneiras para experimentar o mundo.

3 A DIVERSIDADE LITERÁRIA NAS PROPOSTAS DE LEITURA

Ao tratarmos da importância do ensino da leitura literária na escola, é necessário um olhar atento para os documentos oficiais que nos auxiliaram na escolha do *corpus* de nosso projeto, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997 e 1998) e a recém aprovada Base Nacional Comum Curricular⁵ (BNCC) (2017).

As orientações dos PCN (1997) refletem uma preocupação especial com a literatura ao contemplar no ensino de língua portuguesa a “leitura de contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas” (BRASIL, 1997, p.42). Essa “diversidade” tem um papel fundamental para melhorar os níveis de leitura e a apreciação estética dos alunos, uma vez que sugerem gêneros literários que apresentam, com frequência, estilos e conteúdos temáticos variáveis.

A preocupação, bem como a dificuldade, com a formação do leitor é confirmada nos próprios PCN, pois, de acordo com o documento, é ainda na infância que muitos estudantes perdem o interesse pela leitura “por não conseguirem atender às demandas de leitura colocadas pela escola” (BRASIL, 1998, p. 71). Os PCN orientam ainda que a escola deve “organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real”.

No entanto, como o professor deve identificar textos de “complexidade real”? Ademais, como levar os alunos a se interessar por esses textos? Embora saibamos que a escolha do leitor deva ser levada em consideração no momento de escolher uma obra literária para a leitura, o papel do professor é fundamental para ampliar o repertório de leitura do aluno. Conversar com os estudantes sobre as obras que o docente está lendo, sugerir leituras e mostrar-se interessado nas escolhas que o leitor faz pode ser o primeiro passo para levar o aluno a buscar novas leituras. Ao valorizar suas escolhas, o professor poderá, aos poucos, indicar obras clássicas ou literárias que levem o estudante a se identificar com narrativas que inicialmente poderiam considerar de difícil leitura e/ou enfadonha. Resumindo, o professor tem um papel fundamental na formação do leitor desde a seleção das obras que circularão pela sala de aula durante o ano como também na leitura coletiva com os alunos.

A BNCC (2017) apresenta uma orientação que pode ser considerada como uma proposta que esclarece as dificuldades de formação de leitores indicadas nos PCN:

⁵ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e do Ensino Fundamental II foi aprovada em 15 de dezembro de 2017 e deve nortear os currículos das escolas públicas e privadas todo o Brasil.

Quando ingressam nos anos finais do Ensino Fundamental, os(as) estudantes já passaram por experiências literárias com livros da literatura infantil e gêneros da literatura oral, compartilhados na escola. É preciso, então, dar continuidade a esse processo, oferecendo-lhes textos desafiadores e instigantes da Literatura Juvenil para que ocorram novas descobertas literárias. Existe uma variada produção literária endereçada ao jovem, que apresenta narrativas mais extensas, de trama mais complexa, e que abarca histórias de aventura, mistério, terror, amor, entre outros temas. (BRASIL, 2017, p.339 a 340).

Embora haja uma variada produção literária endereçada ao jovem, o documento orienta em relação ao estilo de textos a serem abordados, e acrescenta ainda que:

Conforme avança na escolaridade, a literatura juvenil passa a dividir espaço com livros da literatura, sem especificações de seu endereçamento, pois é papel da escola criar oportunidades para que os(as) estudantes conheçam também obras consagradas pelo tempo e obras de autores brasileiros e estrangeiros contemporâneos. Esta progressão em direção à ampliação de repertórios está posta nos objetivos de aprendizagem dos anos finais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2017, p. 340).

Portanto, uma das responsabilidades da escola é oferecer aos alunos gêneros literários variados que sejam considerados de qualidade. No entanto, como já abordamos anteriormente, o livro didático não consegue oferecer aos alunos essa variedade literária que nos orienta a BNCC, uma vez que seu espaço físico tem que dar conta da gramática e das questões linguísticas mais formais. Tais conteúdos são maçantes e as atividades nem sempre conseguem levar o aluno ao aprendizado. Assim, os textos literários podem significar também um apoio à fixação do estudo dessas regras, uma vez que a visão do todo dentro do contexto de uma obra nos possibilita visualizar melhor a aplicação de tais regras.

Para atender a demanda dos documentos oficiais, consideramos a biblioteca um ambiente ideal e profícuo, pois, nesse espaço, é possível encontrarmos uma grande variedade de gêneros literários, que podem ser indicados tanto para a comunidade escolar como também para a criança, o jovem e o adulto, como defende os PCN:

Na biblioteca escolar é necessário que sejam colocados à disposição dos alunos textos dos mais variados gêneros, respeitados os seus portadores: livros de contos, romances, poesia, enciclopédias, dicionários, jornais, revistas (infantis, em quadrinhos, de palavras cruzadas e outros jogos), livros de consulta das diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas de literatura de cordel, textos gravados em áudio e em vídeo, entre outros (BRASIL, 1997, p.61).

Com base na orientação dos documentos oficiais sobre a variedade textual e considerando que tínhamos na biblioteca uma grande variedade de obras literárias representando os mais diversos temas e estilos, optamos por trabalhar com três gêneros diferentes em nossa intervenção. Nossa escolha se pautou na necessidade de discutirmos temas

que, se tratados de forma descontextualizada, pouco contribuiriam para as reflexões que desejávamos construir a partir da literatura.

Posto isso, as obras literárias selecionadas para nossa pesquisa foram: “Chapeuzinho Vermelho”, nas versões de Charles Perrault e Irmãos Grimm; **Chapeuzinho Vermelho – uma aventura borbulhante**, de Lynn Roberts; “O Gato Preto”, de Edgar Allan Poe; e **O Pequeno Príncipe**, de Saint-Exupéry. Com essa seleção, buscamos, para o desenvolvimento do projeto, obras de diversos gêneros literários, pois as atividades foram desenvolvidas na biblioteca escolar com o objetivo de ampliar o acesso dos estudantes a esse ambiente, bem como estimular sua valorização. Para alcançar esse objetivo, era de extrema pertinência que os alunos percebessem a biblioteca como um lugar ilimitado de gêneros literários, além da riqueza do ambiente por abrigar tal diversidade. Acreditamos que, ao apresentar de forma mediada essa variedade literária, os alunos podem ampliar o nível de leitura e de conhecimento. A partir de novas descobertas e interesses, os discentes têm a oportunidade de conhecer, se identificar e se interessar por outras leituras que inicialmente poderiam considerar enfadonhas. Além disso, buscamos atender as orientações dos PCN quando considera que:

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

As obras selecionadas buscaram trazer em sua diversidade conhecimentos estilísticos, bem como oportunizar aos alunos a reflexão sobre o fantástico e o sobrenatural, presentes em suas narrativas, visto que a fantasia, embora não pertença ao campo do real, pode levá-los a refletir sobre sua própria realidade, seus problemas e suas experiências. Para Iser (1999), os textos literários dão forma ao imaginário, favorecendo a “encenação” de experiências possíveis no plano da representação, inacessíveis à consciência no plano da realidade, pois o imaginário é o que permite as possíveis realizações da realidade. Por meio do “imaginário radical” o leitor encontra, na obra, o estímulo a experimentar quais questões? Com efeito, o próprio indivíduo se autoconstrói nesse processo de experimentar novas experiências a partir da leitura. Dessa maneira, por intermédio da literatura, os alunos podem ultrapassar os limites cerceados pelo plano do real e experimentar outras realidades possíveis apenas no campo da ficção, bem como se identificar com os problemas e com as personagens das narrativas.

Um exemplo que pode ilustrar o que defende Iser sobre experimentar algumas questões por meio da representação é o que aconteceu durante as discussões sobre as três versões do conto de fadas “Chapeuzinho Vermelho”. A partir da leitura das diferentes versões, foram

discutidos temas que permitiram abordar aspectos sociais do tempo da publicação e sua atualização em nossa época, como, por exemplo: o olhar masculino sobre a sociedade, principalmente a mulher, presente nas narrativas; a forma como a fragilidade feminina é revelada nos contos; as características apresentadas sobre as mulheres; e como as mulheres de hoje pensam e agem de forma diferente. As mudanças ao longo do tempo foram percebidas pelos alunos e muitos concluíram que as mulheres não são mais tão frágeis e dependentes dos homens, como mostram os contos de fadas da época em que foram publicados por Perrault. Elas são, em sua maioria, independentes, capazes de viver sozinhas e cuidar de suas famílias sem o auxílio de um homem. Alguns alunos se identificaram e contaram histórias de mulheres da família que são independentes. As alunas questionaram os acontecimentos que ocorriam na sociedade explicitando o que consideraram machismo⁶ por trás das ações das personagens nas narrativas.

A escolha pelas obras mencionadas também se justifica pela necessidade de reflexão sobre valores importantes à formação dos alunos, que andam esquecidos, principalmente na adolescência, como: obediência aos pais, valorização das virtudes e das coisas simples como contemplar um pôr do sol, a amizade, o respeito, a responsabilidade consigo, com o outro e com o meio ambiente. Ademais, a literatura, em seus mais diversos gêneros, nos permite discutir assuntos atuais, delicados e polêmicos, como, por exemplo, abuso sexual, alcoolismo, violência, convivência em grupo, entre outros, uma vez que toda narração, durante o ato da leitura, ocorre no presente do leitor, podendo ser atualizada. Durante a leitura do conto, os alunos foram convidados a olhar para a narrativa com um olhar do passado para que entendessem o contexto da escrita e, mesmo sabendo tratar-se de uma ficção, tiveram a possibilidade de refletir sobre as histórias de outrora e relacioná-las com temas da contemporaneidade. Nas três etapas, que compõem nosso caderno de intervenção, tratamos de alguns desses temas. Nos contos “Chapeuzinho Vermelho” e “O Gato Preto”, abordamos temas relacionados aos vícios, que corrompem e dificultam nossa convivência em sociedade. Já em **O Pequeno Príncipe**, refletimos sobre a inversão de condutas negativas, evidenciando valores considerados importantes para uma boa convivência. Com isso, discutimos, por meio da ficção, o lado negativo das pessoas e concluímos o projeto abordando as virtudes.

As atividades de intervenção foram realizadas em três etapas: na primeira, fizemos a leitura das três versões do conto de fadas “Chapeuzinho Vermelho”. Iniciamos com a versão de

⁶ Segundo o dicionário online Michaelis, machismo é um substantivo masculino que indica: 1. Qualidade, comportamento ou modos de macho (homem); macheza, machidão. 2 COLOQ: Orgulho masculino em excesso; virilidade agressiva. 3 Ideologia da supremacia do macho que nega a igualdade de direitos para homens e mulheres.

Charles Perrault, em seguida, estudamos a versão dos Irmãos Grimm e finalizamos essa etapa com a leitura de **Chapeuzinho Vermelho – uma aventura borbulhante**, de Lynn Roberts. Essa primeira etapa foi desenvolvida em onze momentos de leitura, discussões, produções orais e escritas, reescritas e atividades sobre os contos. Na segunda etapa, lemos o conto “O Gato Preto”, de Edgar Allan Poe, considerado o mestre dos contos de terror. As atividades com essa narrativa foram realizadas em oito momentos e contaram com leitura, discussões, pesquisa, produção de texto, reescrita e compreensão do texto. Na terceira e última etapa, fizemos a leitura do gênero fábula com **O Pequeno Príncipe**, de Antoine Saint-Exupéry. Para esse último momento da intervenção, os alunos foram presenteados individualmente com um exemplar do livro, pois acreditamos que seja estimulante ter em mãos a obra impressa. Essa etapa foi desenvolvida em treze momentos e contou com a leitura de capítulos em grupo, individual, em voz alta e silenciosa. Além da leitura, foram realizadas discussões, pesquisa, produção de um livro, atividades artísticas, produções escritas e compreensão do texto.

Como finalização de nosso projeto, produzimos um caderno de atividades literárias com foco na literatura de diferentes gêneros a partir das obras elencadas acima, que, ao final, será disponibilizado para consulta na biblioteca escolar. A proposta desenvolvida no caderno de atividades se mostra adequada para ser desenvolvida nos anos finais do Ensino Fundamental I, bem como no Ensino Fundamental II, em qualquer escola do país. Embora estejamos tratando de narrativas inicialmente indicadas para crianças, como o conto de fadas e as fábulas, esses gêneros podem ser discutidos em diferentes níveis, uma vez que o maravilhoso e a ficção estimulam a leitura, a criatividade e a imaginação das crianças menores e as subsidiam na resolução de conflitos internos. Para os adolescentes, essas narrativas contribuem para a formação de leitores críticos, desenvolve a imaginação, permitem fazer relações com os padrões sociais atuais e de outrora, bem como a contextualização necessária para discutir assuntos polêmicos.

Dessa forma, o caderno de atividades foi produzido e planejado levando em conta o arcabouço teórico da literatura estudada na pesquisa, além das orientações dos PCN e da BNCC. Cabe ainda ressaltar que o caderno, assim como as atividades propostas, é apenas uma das sugestões possíveis para que os professores deem continuidade ao processo de valorização da biblioteca. As atividades podem ser adaptadas para outras turmas e naturalmente desenvolvidas em outros ambientes como áreas externas e sala de aula.

3.1 OS CONTOS DE FADAS

Precisar o momento em que surgiram os contos de fadas é tarefa difícil, pois antes de serem escritas e publicadas, essas narrativas eram contadas oralmente e recebiam versões diferentes. Com isso, os inicialmente chamados “contos de velhas” foram se modificando e se adequando ao contexto de cada tempo às luzes de sua cultura.

O conto de fadas está ligado à noção do maravilhoso, do sobrenatural, pois as ações se dão fora do que se considera como real, com seres do imaginário em um mundo não natural. No entanto, os acontecimentos fazem parte de um sobrenatural que não é questionado, sendo totalmente aceito tanto por leitores como personagens, embora não obedeçam às leis naturais de ações do mundo que se considera como real.

Segundo Mendes (2000), Charles Perrault publicou “Griselides”, o primeiro conto de fadas, em 1691. O livro **Contos de Mamãe Gansa**, publicado pela primeira vez em 1697, é a coletânea mais conhecida de contos de fadas, embora ainda existam dúvidas se foi escrito por Charles Perrault ou por seu filho Pierre Darmancour, ou ainda se foi escrito a quatro mãos. A hipótese mais aceita entre os estudiosos é que as narrativas tenham sido escritas por seu filho Pierre Darmancour reproduzindo as histórias contadas oralmente pela família ou pelas amas, e o pai tenha contribuído escrevendo a mensagem moralista ao final, transmitindo valores morais e pedagógicos da classe burguesa a que pertencia. A autoria das histórias seria, então, de pai e filho. Em 1781, **Contos de Mamãe Gansa** passa a ser atribuído somente a Charles Perrault.

Outro momento de destaque para os contos de fadas só seria conhecido no século XVIII com os Irmãos Grimm. Os irmãos alemães recontaram as narrativas de Perrault, retirando delas a moral e adequando-as à cultura alemã da época, como defende Mendes (2000, p.89): “Como a coletânea alemã foi publicada em 1812, em plena explosão do romantismo, muitos quiseram ver nesse final feliz a influência dos ideais românticos. Mas foi sempre reconhecida a fidelidade dos Grimm ao folclore alemão.” Assim, o desejo de amenizar a violência dos contos de Perrault e a explosão dos ideais românticos do período podem justificar as novas versões dos contos escritos pelos Irmãos Grimm.

No Brasil, a versão dos Irmãos Grimm é a mais conhecida, principalmente por ter inspirado filmes produzidos por Hollywood e Disney, como afirma Mendes (2000, p.83), “em nosso século, seu prestígio aumentou graças às versões cinematográficas de Walt Disney que, na Hollywood dos anos 40 e 50, deram vida às personagens por meio de desenhos animados, músicas e diálogos cheios de romantismo.”. A partir da difusão dos contos dos irmãos alemães,

surtem, ainda nos dias de hoje, diversas versões diferentes dos contos de fadas com adequações voltadas à cultura e aos valores do tempo em que são escritas, como é o caso de **Chapeuzinho Vermelho – uma aventura borbulhante**, de Lynn Roberts.

É útil lembrar, que, inicialmente, os contos de fadas não eram destinados às crianças, uma vez que traziam em suas narrativas o incesto, o canibalismo, o adultério, as mortes violentas e outros temas que são mais propícios ao imaginário adulto. As narrativas originais eram direcionadas às pessoas de maior idade, embora, no século XVII e XVIII, as crianças não tivessem nenhum tratamento especial, sendo vistas como miniaturas de adultos e, por isso, recebiam o mesmo tratamento, circulavam pelos mesmos espaços, faziam os mesmos trabalhos, vestiam o mesmo estilo de roupas e não tinham nenhum direito. Assim, as crianças ouviam as histórias nos ambientes em que também estavam os adultos. Os contos eram narrados oralmente por profissionais que repassavam esse ofício de pais para filhos, pois grande parte da população era analfabeta. Somente depois de sofrerem adaptações, essas narrativas passaram a fazer parte do universo das crianças, trazendo elementos fantásticos e românticos que preenchiam o imaginário dos pequenos.

O uso dos contos de fadas sempre teve o objetivo de preservar as bases morais e ideológicas da sociedade no tempo em que surgiram. Mendes (2000, p.104) afirma que “os personagens do conto maravilhoso, por mais diferentes que sejam, realizam sempre as mesmas ações, fato que já fora observado pelos historiadores das religiões nos mitos e crenças, mas não pelos estudiosos dos contos populares.”. Para Mendes (2000, p.104), estão presentes em quase todos os contos “afastamento, proibição, transgressão, interrogatório, informação, ardil, cumplicidade, dano e mediação”, culminando com o casamento no final feliz. Os contos são, constantemente, marcados pela presença de uma mulher ou uma criança no papel de herói ou heroína e pelo afastamento de alguém da família que teria a missão de protegê-lo. No caso de Chapeuzinho Vermelho é o afastamento da mãe que a deixa ir sozinha à casa da avó. A proibição e/ou transgressão geralmente ocorre com a presença do antagonista. No conto de Perrault, a desobediência não está explícita, mas, na versão de Grimm, ela ocorre quando Chapeuzinho vai pelo caminho mais longo, contrariando as orientações da mãe. Nesse momento, aparece o Lobo Mau (malfeitor) que significa o fim da paz e o início dos problemas da protagonista. Interrogatório e informação estão presentes na ingenuidade de Chapeuzinho, que se deixará envolver e ser enganada pelo Lobo, que se mostra ardil nos planos que faz para comer a avó e depois a neta. O dano e a mediação serão observados com a chegada do herói salvador que, no caso da versão de Perrault, não há, pois no final da narrativa a menina também é devorada pelo Lobo. Somente na versão dos irmãos Grimm, temos a presença do caçador que

salvará a menina. Com frequência, o herói das narrativas é sempre um personagem masculino, ressaltando o papel dos homens como seres protetores e defensores das frágeis mulheres. Para Bettelheim (2002), é característica desses contos a presença de um dilema existencial de forma sucinta e categórica. Esse dilema vem carregado de grandes desafios, encantamentos, animais humanizados, fadas madrinhas, lobos e bruxas personificando o mal, a recompensa para os bons e o castigo para os maus, o casamento, o final feliz que faz parte da maioria dos contos. Todas essas características além de serem muito eficazes na promoção da obediência de mulheres e crianças, mostram-se também, como afirma Mendes (2000, p.144), “eficientes na função de envolver emocionalmente as crianças e inebriá-las com os encantamentos mágicos.”.

Esses elementos ficcionais, contidos na estrutura dos contos de fadas, se tornam relevantes para que a criança reflita sobre as ações e sentimentos das personagens, por isso, suscitam grandes crenças nas crianças por revelarem como elas pensam, experimentam o mundo e “expressam em palavra e ações as coisas que se passam nas mentes infantis” (BETTELHEIM, 2002, p. 195). Esse mundo fictício permite que ela encontre um espaço para compreender, mesmo que mais tarde, seus conflitos, seus medos e suas angústias, muitas vezes projetados nos personagens que personificam o bem e o mal.

3.2 O CONTO (DE TERROR)

A origem da narrativa nos remete a tempos remotos, em que a escrita ainda não era utilizada e a transmissão das experiências era feita oralmente. Um tempo em que a circulação de informações se dava a passos lentos, pois não existiam os meios de comunicação e informação rápida, como atualmente. Para Walter Benjamin (1993), essas narrativas eram disseminadas principalmente por viajantes que conheciam lugares inusitados e sentiam a necessidade de dividir suas experiências fictícias ou reais e também por contadores de histórias locais que ouviam e repassavam as histórias. O ato de narrar oralmente uma história evoluiu e, com o advento da escrita, essas narrativas, bem como os narradores, também evoluíram de simples contadores de histórias para escritores preocupados com aspectos criativos e estéticos dos textos, capazes de flagrar em um instante uma oportunidade “inventiva”. Definir a narrativa curta (*short story*), conhecida como conto, também não é tarefa fácil, como afirma Alfredo Bosi (2004) na introdução de **O Conto Brasileiro contemporâneo**, tal dificuldade deve-se ao:

(...) caráter plástico que já desnorteou mais de um teórico da literatura ansioso por encaixar a forma-conto no interior de um quadro fixo de gênero. Na verdade, se

comparada à novela e ao romance, a narrativa curta condensa e potência no seu espaço todas as possibilidades da ficção. (BOSI, 2004, p. 07).

Não temos a intenção de conceituar de maneira definitiva o conto, no entanto, é possível caracterizá-lo como uma forma narrativa, em prosa, de menor extensão, se comparada ao romance, que apresenta os mesmos componentes, como tempo, espaço e personagens. Alguns aspectos comuns entre as narrativas curtas são capazes de defini-lo minimamente, como, a concisão, a precisão, a densidade, o número reduzido de personagens e a “unidade de efeito ou impressão”, como defende Edgar Allan Poe.

Benjamin (1993) compara a construção da narrativa a um trabalho artesanal em que a transmissão depende também da experiência do ouvinte. É no ritmo do trabalho que o ouvinte escuta as narrações e adquire naturalmente o dom de narrar com aquele que transmite suas experiências. Para o historiador, o homem moderno descarta a lenta maturação das narrativas primitivas em favor do imediatismo das informações, com isso, no decorrer dos anos, conseguiu abreviar até a narrativa. Paul Valery é citado por Benjamin (1993, p.9) quando afirma que “O homem de hoje não trabalha mais naquilo que não pode ser abreviado. Com efeito, o homem conseguiu abreviar até a narrativa.”. Assim, o homem moderno não consegue cultivar aquilo que não pode ser reduzido, pois tudo lhe parece urgente. Nessa perspectiva, a narrativa está relacionada ao trabalho artesanal, lento, inspirado na natureza, que busca a perfeição sem se preocupar com o tempo. Tempo esse que o homem moderno não está disposto a esperar, o que justifica seu interesse por narrativas breves.

Já Edgar Allan Poe, em **A filosofia da composição**, atribui ao tempo da narrativa um valor expressivo no efeito causado pela leitura da narrativa:

Se alguma composição literária é longa demais para ser lida de uma só vez, temos que concordar em abrir mão do efeito imensamente importante que deriva de uma unidade de impressão – pois, se forem necessários dois momentos de leitura, os assuntos do mundo interferem e qualquer intenção de totalidade é destruída na mesma hora. (POE, 2011, p. 20).

Poe ainda acrescenta que o contista precisa ser preciso na duração do conto, pois esse não deve ser nem curto e nem longo demais, deve ser lido em “uma única sentada” para que sua “unidade de efeito” ou surpresa não se perca.

Sobre a concisão do conto, Bosi (2004, p. 8) afirma que “Se o romance é um trançado de eventos, o conto tende a cumprir-se na visada intensa de uma situação, real ou imaginária, para a qual convergem signos de pessoas e de ações e um discurso que os amarra.” Assim, o conto não tem a pretensão de contar uma história em que haja muitas ações como a novela, que tem a sua força expressa através de uma série de episódios. O objetivo da narrativa curta é fazer

um recorte da realidade em um só evento e uma só emoção, a qual é provocada por apenas uma situação. Por ser uma narrativa breve, o conto não permite muitas complicações no que se refere ao enredo, bem como restringe o número de personagens. Em linhas gerais, o conto apresenta uma situação ao leitor em que a estabilidade é desordenada por meio de um conflito que irá se solucionar, ou não, durante o desenrolar do enredo.

Ricardo Piglia (2010), em “Tesis sobre el cuento”, afirma que um conto sempre conta duas histórias. Uma em um plano superficial, explícita, e outra em segundo plano apresentado de forma enigmática. Para o autor, “Un relato visible esconde un relato secreto, narrado de un modo elíptico y fragmentario. El efecto de sorpresa se produce cuando el final de la historia secreta aparece en la superficie.” (2010, p. 90-91). As duas histórias enriquecem o texto uma vez que, ao ser incluída na narrativa uma história secreta, são contadas duas histórias quando aparentemente o leitor pensa se deparar apenas com uma. Piglia defende que, na história em segundo plano, “no se trata de un sentido oculto que depende de la interpretación: el enigma no es otra cosa que una historia que se cuenta de un modo enigmático”. A segunda história pode nos permitir novos horizontes de leitura, bem como experimentar novas emoções como: excitação, emotividade e medo. Essas sensações podem ser observadas, em especial, nos contos de terror.

De acordo com a teoria de Piglia, podemos identificar duas histórias em “O Gato Preto” que ocorrem de forma emparelhada. Na primeira história, o narrador relata sua mudança de comportamento provocada pelo alcoolismo, momento em que temos o conflito entre o homem e o gato. Um embate que é vencido pelo homem quando enforca e mata o gato, experimentando o prazer pelo ato bárbaro. Na história em segundo plano, temos a personificação de uma cultura popular, que se reflete na figura do gato preto que apresenta uma simbologia maléfica e mágica, representando a morte e a obscuridade, não à toa o nome do gato é Plutão. A segunda história é marcada por sensações como dúvida e hesitação entre o real e o sobrenatural, que se torna terreno fértil para se instaurar a sensação de terror. Nessa narrativa implícita, é o gato que vence seu algoz quando denuncia e destrói o protagonista levando-o a prisão e à morte, mas, ao final, o gato está no título e é impossível fugir dele, tanto o leitor quanto o personagem narrador.

As narrativas de terror ou de acontecimentos sobrenaturais sempre povoaram a mente das pessoas causando-lhes um misto de sensações e sentimentos como medo e curiosidade. O mistério e a falta de explicações no campo do real são alguns dos elementos que tornam essas narrativas interessantes e resistentes ao tempo. Howard Philips Lovecraft, um dos escritores de maior representatividade em contos de terror, escreveu **Supernatural**

Horror in Literature em 1927. A obra só foi publicada em 1945, após sua morte. Em sua introdução, Lovecraft define o conto de terror como aquele capaz de suscitar o medo do desconhecido no leitor. O conjunto temático causador dessas sensações são as ações não explicáveis a partir da ciência, mas pertinentes ao mundo real, o desconhecido, os rituais religiosos e folclóricos, entre outros.

Lovecraft dedica um capítulo de seu livro a Edgar Allan Poe ressaltando a capacidade em atingir a sensibilidade do leitor estabelecendo um novo direcionamento para a “literatura de horror”. Embora tenha havido precursores, Poe escreve sobre temas muito mais voltados para a exploração psicológica. São introduzidos ao enredo elementos mais realistas, distanciando-se de convenções pré-estabelecidas como: final feliz, “virtudes recompensadas” ou “didática moral”.

Em 1967, com o advento da Estética da Recepção, o leitor é concebido como determinante na geração de sentido do texto. A partir de então, fica entendido que o leitor precisa fazer a complementação do sentido, não somente os ficcionais, por meio do preenchimento dos espaços vazios com uma projeção de sua realidade. Ao preencher esses espaços, o leitor empresta ao conto de terror emoções que variam desde a compreensão do texto até sensações mais explícitas como: ansiedade, hesitação, dúvida, excitação, entre outros.

A justificativa para o desejo de o leitor buscar essas sensações pode estar ligada à mistura entre o natural e o sobrenatural, que coloca o leitor em contato com uma cena horripilante, que o leva a sentir pavor e prazer ao mesmo tempo. O prazer se dá pela certeza de que não está passando por uma situação de perigo real, ou seja, não terá sua integridade colocada em risco. Nesse sentido, o conto de terror representa um gênero de grande riqueza literária e adequado para a fase da pré-adolescência, momento em que há uma busca pela descoberta do novo, uma atração por se aventurar por caminhos tidos como proibidos e perigosos e um desejo de desafiar os limites impostos. É na literatura que o aluno poderá experimentar essas sensações proibidas e perigosas sem, no entanto, correr riscos.

3.3 A FÁBULA

A palavra fábula tem no latim, originalmente, o sentido de conversa. Se levarmos em conta a etimologia da palavra, podemos concluir que vivemos em um constante fabular, já que o ser humano se comunica e interage principalmente por meio da fala. A fábula é um gênero milenar e surge da necessidade do ser humano em contar histórias, aventuras e, até mesmo,

explicar fenômenos da natureza que os homens não conseguiam fundamentar cientificamente. Como afirma Ruan Carlos Dido, baseado em Maria Alice Domingues:

La tradición ha objetivado la experiencia humana; así nació la fábula, hija del mito y de la poesía. (...) La fábula es el baluceo literario de la humanidad niña. Tiene profundas raíces en lo popular, en esa tendencia a explicar las cosas y la naturaleza, tan común al hombre de todos los tiempos y países. (DITO, 2009, p.3 APUD DOMINGUES, 1969).

Nesse sentido, a fábula pode representar uma fonte de memória e história se considerarmos que ela traz em suas narrativas registros de culturas populares, de normas de conduta e conselhos que acompanharam as mudanças culturais através dos tempos.

Os primeiros registros indicam que as fábulas surgiram no Oriente, sendo adaptadas para o Ocidente por Esopo, um escravo grego que viveu no século VI a.C. As histórias eram contadas com o objetivo de doutrinar conforme o padrão de comportamento considerado adequado para conviver na sociedade da época. O ato de representação de uma verdade por meio das fábulas deveria distrair e moralizar enquanto persuadia as pessoas em relação a essa verdade. Para atingir esse objetivo, seus autores utilizavam figuras alegóricas como animais e objetos, que se apresentam como personagens humanizadas (falam, sentem, erram, são sábios ou tolos, enfim, agem como humanos) representando as adversidades vividas pelo ser humano cotidianamente.

Pesquisas indicam que os indianos podem ter sido os primeiros a utilizar a alegoria de animais em suas narrativas, pois faz parte de sua cultura atribuir a eles uma alma semelhante à dos homens. Assim, seria natural emprestar aos animais ideias, paixões e linguagem humana. Essa característica era comum também a outros povos, já que os animais também ocupavam um lugar de destaque na religião primitiva. Essa afirmação pode ser comprovada a partir da utilização do totem para representar a encarnação de um antepassado ou como a própria divindade de uma tribo. Era comum o sacrifício de animais para receberem a benção de uma boa colheita, por exemplo.

Nas fábulas, os animais são utilizados como personagens protagonistas de uma narrativa cujo objetivo é, por meio de alegoria, criticar o comportamento do homem. É comum que os animais representem características humanas levando em conta seus estereótipos comuns. Como exemplo, a formiga caracteriza o trabalhador, o leão simboliza a força, a lebre reflete a agilidade, o leão simboliza a força e o poder, o cordeiro, a ingenuidade, entre outros. Na fábula **O Pequeno Príncipe**, que compõe nosso *corpus*, temos a presença da serpente que simboliza o perigo e a morte, a raposa que simboliza a esperteza e a sabedoria, uma vez que orienta o menino e o leva a

entender o que realmente sentia por sua flor, e a própria rosa que simboliza a delicadeza, a fragilidade e a beleza.

Desde sua origem, as fábulas se desenvolveram em duas vertentes. De um lado, as narrativas orais que foram repassadas ao longo do tempo. De outro, a fábula literária, que eram narrativas escritas por um autor que apresenta intenção artística e estética. Aos poucos, as fábulas, nas versões orais, foram se diferenciando e ganhando particularidades distintas das literárias, dando origem aos contos populares, enquanto as fábulas literárias foram difundidas em épocas e países diferentes, incorporando em sua moral a cultura de um determinado povo.

Como comentado, no mundo ocidental, os primeiros registros fabulares são do século VI a.C com Esopo. Inicialmente, essas narrativas eram transmitidas oralmente e somente em 325 a.C. seus escritos são organizados e publicados por Demétrio de Faleros. A partir de então, suas narrativas serviram de inspiração para muitos escritores como Fedro e La Fontaine. O primeiro, um escravo romano, inicia seus escritos no século I a.C, aproximadamente, aperfeiçoando o gênero a partir de Esopo, mas também teve criações autorais. Já o francês La Fontaine retoma as fábulas antigas de Esopo no século XVII, criando também as suas, embora não lhe tenha sido atribuído originalidade temática.

No Brasil, Monteiro Lobato foi o primeiro escritor a se dedicar a esse gênero. Inspirado em Esopo e La Fontaine, o escritor demonstrou toda a sua genialidade quando criou os personagens do **Sítio do Picapau Amarelo**, trazendo uma versão das fábulas com temas da cultura popular brasileira, como, por exemplo, o Saci e a Cuca, aproximando-se da moral das narrativas de Esopo. Lobato também relativizou morais já cristalizadas das fábulas ao traduzi-las e adaptá-las para o português, criando assim outros “horizontes finais de leitura”.

A moral é uma das principais características do gênero fábula. Essa característica levou o gênero a ser considerado como literatura pedagógica adequada para trabalhar os valores éticos com as crianças. Concordamos que muitas fábulas são lidas com esse objetivo, no entanto, se faz necessário destacar que tantas outras narrativas não devem ter o caráter prescritivo ou a escolarização da literatura como elemento principal, pois possuem grande valor estético e literário.

A fábula é constantemente classificada como literatura infantil, basta observarmos as estantes das bibliotecas escolares para encontrarmos diversas publicações de fábulas destinadas às crianças. O gênero literário é muito utilizado nas escolas e por pais com o objetivo de entreter, educar, construir e perpetuar valores. Quem nunca presenciou uma pessoa ao final de uma narrativa anunciar a expressão “moral da história”? Essa é uma tradição cultural que herdamos das fábulas, é comum quando queremos explicar coisas que acontecem na vida, tentar tirar delas

um ensinamento, ou ainda quando queremos persuadir alguém por meio de um ensinamento prático.

A moral é sem dúvida um elemento constitutivo da fábula, no entanto, há narrativas em que a moral está estrategicamente separada e explícita ao final do texto. Nesse caso, ela tem o objetivo de acentuar o significado do que foi narrado e direcionar a leitura. Há também fábulas que apresentam essa moral implícita na narrativa, dando mais liberdade ao leitor para preencher os “espaços vazios” do texto com suas interpretações, como é o caso de **O Pequeno Príncipe**. Nessa fábula, com rico valor literário e filosófico, não há um horizonte final de leitura e por isso a moral está nas entrelinhas do texto considerando o conhecimento de mundo do leitor.

Embora seja um gênero literário polêmico do ponto de vista da literatura pedagógica, acreditamos que as fábulas têm propósitos didáticos e valores pedagógicos nas lições relativas ao processo educativo, uma vez que utiliza a ficção para nos conscientizar sobre os principais problemas e conflitos existentes no campo do real, nos oferecendo ainda estratégias para solucioná-los. Assim, ao se trabalhar a fábula nas aulas de literatura e língua portuguesa é possível desenvolvermos a criticidade dos alunos uma vez que provoca discussões, desafia e fomenta a capacidade dos alunos em analisar, julgar, fazer autocrítica e rever seus próprios modos e posturas.

A fábula **O Pequeno Príncipe** de Saint Exupéry publicada pela primeira vez em 1943 será nosso ponto de partida para a terceira etapa do caderno de atividades. A obra é considerada um clássico da literatura infantojuvenil, traduzido para diversos idiomas e lido por milhões de adultos e crianças. Embora apresente características do gênero romance, **O Pequeno Príncipe** é classificado como fábula pelo próprio autor, como pode ser lido em sua nota de abertura: “O Pequeno Príncipe é uma fábula.” (EXUPERY, 1943. P.2). De fato, a obra apresenta características fabulares com a humanização de personagens como a raposa, a cobra e a rosa, sem deixar de lado características do romance como os personagens complexos. Nessa pesquisa, consideraremos a classificação do autor e a obra como fábula.

Acreditamos que a partir da leitura dessa obra literária rica e complexa, os alunos refletirão sobre valores como amizade, confiança, família e as relações estabelecidas entre personagens escolares como professor/aluno e aluno/aluno, bem como os demais personagens que compõe o meio social em que vivem.

4 ATIVIDADES LITERÁRIAS NA BIBLIOTECA

Ao buscar a delimitação metodológica de nossa pesquisa, consideramos a escolha de um método adequado à proposta do estudo, ao contexto em que foi realizada a pesquisa e aos materiais disponíveis. De acordo com Goldenberg (1999), o próprio processo de investigação define a metodologia necessária e adequada às propostas da pesquisa e indica a direção do olhar do pesquisador, levando em conta o que procura descobrir e a forma como concebe o objeto de pesquisa. Assim, optamos pela pesquisa-ação que se caracteriza pela colaboração e negociação entre os participantes do processo da pesquisa. Esse método é o mais indicado em razão do caráter de não observador direto dos fatos apresentados assumido pelo pesquisador e da necessidade de utilizar-se de estratégias que busquem soluções para problemas inicialmente observados. Ademais, esse método considera nossa concepção de que os alunos são os principais atores do processo de intervenção proposto, afinal, devem ser os maiores beneficiários do resultado das ações.

Na fase inicial do processo de pesquisa, tínhamos muitas dúvidas com relação à intervenção mais adequada para uma turma de 35 alunos de 7º ano que é considerada, por professores e especialistas da escola, um grupo com sérios problemas disciplinares e de aprendizagem. Nesse momento, nossa principal dúvida era em relação à melhor forma de ajudar os alunos em suas mais diversas dificuldades. Após a análise das respostas do questionário (apresentada no segundo capítulo), percebemos que nosso projeto deveria concentrar-se em ampliar o acesso dos alunos à biblioteca, bem como desenvolver o sentimento de pertencimento à esse espaço escolar a partir de atividades de leitura dos gêneros literários disponíveis nesse ambiente, pois acreditamos que um dos problemas de aprendizagem dos alunos está na falta de leitura. Consideramos que esse cenário pode ser modificado com a revitalização do espaço e a melhoria no atendimento levando os alunos a ler e produzir textos na biblioteca. Assim, colaboramos de forma efetiva com o enriquecimento do nível de leitura e escrita dessa turma e, indiretamente, melhoramos as condições de leitura dos cerca de 1200 alunos que frequentam a escola no ensino regular nos turnos matutino e vespertino.

Após essa primeira etapa, nosso desafio foi definir quais as obras que seriam lidas pelos alunos, afinal, nosso desejo era utilizar gêneros diferentes, pois com a variedade existente na biblioteca e levando em conta as orientações dos documentos oficiais do MEC que sugerem a leitura de diversos gêneros, não poderíamos nos deter em apenas um gênero literário. Consideramos também o aspecto comportamental da turma, pois temos casos de alunos em distorção idade/série, o que gera, frequentemente, desinteresse e indisciplina. Assim, decidimos

por um *corpus* que, além do valor literário, pudesse também nos subsidiar discussões sobre valores que parecem ter se perdido para muitos deles. Depois de uma análise criteriosa das obras que compõe o acervo da biblioteca da escola, optamos por trabalhar com os gêneros contos de fadas, conto de terror e fábula. Nossa proposta partiu da aplicação de um caderno de atividade que foi dividido didaticamente em três etapas. A figura 4 indica a divisão das etapas e as atividades propostas nelas.

Figura 4 - Caderno de atividades

<p>Etapa 1 “Chapeuzinho Vermelho”</p>	<p>Etapa 2 “O Gato Preto”</p>	<p>Etapa 3 O Pequeno Príncipe</p>
<ul style="list-style-type: none"> • leitura, pesquisa, discussões a partir do tema, produção de texto oral e coletivo, escrita e reescrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • pesquisa, leitura dramatizada, discussões e reflexões sobre o tema, exercícios impressos, escrita e reescrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • leitura, exercícios impressos, discussões, atividades artísticas e <i>quiz</i>.

Fonte: Elaborado pela autora, 2018

Para as atividades literárias, cada aluno recebeu um caderno para que elas fossem registradas separadamente de outras disciplinas. Essa divisão visou facilitar o processo de correção, uma vez que teríamos maior liberdade para levar os cadernos dos alunos para casa.

Antes de iniciarmos as atividades, convidamos os alunos para uma conversa sobre o projeto de leitura e lhes entregamos os termos de consentimento para que levassem a seus pais para serem lidos e assinados. Dos 35 alunos da turma, apenas 25 assinaram o documento e concordaram em participar da pesquisa. Dentre os 10 que não trouxeram o termo assinado, houve relatos de o motivo ser uma negativa dos pais, outros declararam não ter vontade de participar. Embora tivéssemos a permissão para analisar os textos de apenas 25 alunos, durante as atividades todos os discentes da sala participaram e receberam materiais como: cópias impressas das atividades, folhas coloridas, livros, entre outros.

O planejamento do caderno focalizou o trabalho com atividades de diferentes níveis de dificuldades, bem como valorizou habilidades diferentes para que todos os alunos se sentissem motivados a participar. De modo geral, as atividades se concentraram na leitura, interpretação e escrita.

4.1 VISITA À BIBLIOTECA MUNICIPAL BERNARDO GUIMARÃES.

Concomitante ao desenvolvimento do projeto de leitura, oferecemos aos alunos atividades que fizessem com que eles se conscientizassem da importância em valorizar a biblioteca como espaço de produção de conhecimento e convivência, bem como para perceberem as diversas possibilidades de estudo, leitura e cultura possíveis nesse espaço. Inicialmente, conversamos sobre a necessidade de cuidar do espaço, bem como dos materiais como: livros, revistas, gibis, mobiliário, entre outros.

Para essa conscientização, levamos os alunos para uma visita à Biblioteca Municipal Bernardo Guimarães, pois acreditamos que era importante que os alunos conhecessem a estrutura de uma grande biblioteca e seu funcionamento e assim vislumbrassem possibilidades para melhorar a da escola. Como não conseguimos transporte para a turma, decidimos fazer uma caminhada de 3,6 km, cerca de 20 minutos, até a Biblioteca Municipal.

Figura 5 - Caminhada com a turma até a Biblioteca Municipal Bernardo Guimarães.



Fonte: Da Autora, 2018

Para o passeio, tivemos a colaboração de outra professora da escola para nos acompanhar e, embora alguns alunos reclamassem inicialmente por terem de ir a pé, contamos com a adesão de 33 dos 35 alunos da turma.

A Biblioteca Municipal Bernardo Guimarães tem 104 anos de existência e já funcionou em outros prédios da cidade. Conta com aproximadamente 65.000 exemplares de obras literárias nacionais e internacionais. Tem área coberta de 1961m² e um pátio cultural ao ar livre.

Seu espaço físico é amplo, ventilado e iluminado, conta com cinco ambientes na parte superior do prédio, a recepção e sala de multimeios no térreo.

Ao chegarmos, fomos recebidos pela professora Adriana Fonseca que apresentou aos alunos a decoração da recepção com o tema “Copa Literária”. A decoração apresentava bolas de isopor penduradas em uma espécie de rede de gol que estavam pintadas com as cores da bandeira de seu respectivo país. Essas bolas tinham $\frac{1}{4}$ de sua dimensão cortada e nesse espaço era colado o nome de um autor do país e um pequeno fragmento de uma de suas obras. Os alunos leram alguns desses fragmentos e perceberam que essa era uma atividade que contemplava a literatura dos países que participavam da copa do mundo.

Figura 6 - Visita à Biblioteca Municipal Bernardo Guimarães – literatura e arte



Fonte: Da Autora, 2018

Em seguida, ainda na recepção, os alunos viram uma exposição com telas de pintura de artistas da cidade. As obras tinham o nome do autor e o preço para os interessados em adquiri-las. Nesse momento, os alunos estavam muito eufóricos e conversavam muito. Por isso, a professora Adriana elencou algumas regras que deveriam ser seguidas uma vez que o andar de cima, que iriam visitar, era frequentado principalmente por pessoas em momento de leitura e estudo.

As crianças visitaram cinco ambientes da biblioteca e observavam tudo enquanto a bibliotecária ia explicando como funcionava cada um deles, nesse momento, também aprenderam a fazer a consulta no sistema para localizar os livros nas estantes. Ao solicitar a um

aluno que dissesse o nome de uma obra para exemplificar a busca, um aluno disse “O Gato Preto”. Essa lembrança nos causou alegria e preocupação, pois era a obra que estávamos lendo e, provavelmente, a única que o aluno se lembrou ou, ainda, a única que conhecia. A grande maioria ouviu com atenção e interesse toda a explicação que lhes era dada.

Figura 7 - Visita à Biblioteca Municipal Bernardo Guimarães – salas de estudo em grupo



Fonte: Da Autora, 2018

Os alunos estavam muito motivados e quiseram conhecer tudo, no entanto, o lugar em que se sentiram mais à vontade e quiseram se demorar mais foi a biblioteca infantojuvenil, pois esse espaço é muito ventilado, iluminado e confortável. O espaço tem prateleiras em corredores espaçosos e mesas com cadeiras entre elas, poltronas confortáveis, tapete e almofadas, além de uma grande diversidade de livros, gibis e mangás. No momento em que estavam conhecendo a parte externa da biblioteca, com jardim, árvores e balanços, um aluno disse que queria voltar logo para a biblioteca porque queria ler um livro. Convidei-os a voltar para a biblioteca infantojuvenil e cada um ficou à vontade para ler o que quisesse.

Figura 8 - Visita à Biblioteca Municipal Bernardo Guimarães – conhecendo os ambientes



Fonte: Da Autora, 2018

Ao final da visita, os alunos receberam orientações para fazerem cadastro na biblioteca municipal e aproveitarem seu acervo e espaços. Nossa visita foi relativamente rápida, pois ainda era necessário voltar caminhando e chegar à escola antes do horário da saída, pois muitos alunos dependiam da *van* escolar e não poderiam se atrasar. Por isso, não foi possível que a professora Adriana lhes contasse uma história como é costume nas visitas. Combinamos com a bibliotecária que ela nos faria uma visita para que fosse realizada essa atividade na biblioteca da escola.

Ao chegar à escola, com alguns minutos atrasados, aguardamos os alunos entrarem nas *vans* e percebemos que três deles foram deixados para trás. Foi necessário que os levássemos em casa, pois eles não tinham quem os buscassem e moravam em um bairro distante. Apesar do cansaço pela caminhada, os alunos gostaram muito do passeio e, no dia seguinte, comentaram sobre o que tinham visto lá.

Para avaliar o impacto de nosso passeio, fizemos um questionário (Q2) em que os 24 alunos presentes responderam a 12 questões relacionando a biblioteca municipal com a escolar. Em algumas questões, os alunos poderiam citar mais de uma resposta, por isso os resultados

dessas questões somam um número maior de respostas de alunos entrevistados. Após a análise dos resultados do questionário, fizemos uma apresentação no datashow da biblioteca e destinamos uma aula à exposição e discussão dos resultados. A seguir, apresentamos o resultado dessa avaliação e debate da visita à biblioteca municipal. Na questão 1 perguntamos a idade dos alunos:

Gráfico 4 - Dados referentes à questão 1 do questionário 2 (Q2)



Fonte: Elaborado pela autora, 2018

Na questão 2, investigamos o gênero dos alunos que participaram do passeio. Segundo o questionário foram 11 meninas e 13 meninos. Na questão 3, perguntamos: Além da biblioteca de sua escola, você conhece outra (s) biblioteca(s). Se sim, quais? Do total, 23 alunos responderam que conheciam apenas a biblioteca da escola e a biblioteca municipal e apenas 1 relatou conhecer outra biblioteca, mas não se lembrava o nome. Essa resposta demonstrou a importância que nosso passeio teve para ampliar os horizontes dos alunos que agora conhecem outro espaço destinado ao estudo e à leitura.

Na quarta questão, investigamos o que mais lhes agradou na biblioteca municipal. Nessa questão os alunos responderam livremente em forma de texto e elencaram mais de um aspecto que gostaram. Nesse sentido, o número de respostas dos alunos é superior ao número de alunos que respondeu ao questionário.

Quadro 2 - Dados referentes à questão 4 do questionário 2 (Q2)

Você visitou a Biblioteca Municipal Bernardo Guimarães. Escreva em um parágrafo o que mais gostou no passeio

Quantidade de alunos	O que mais gostou no passeio
14	Livros
6	Computadores
6	Organização
5	Gibi/mangás
5	Bom atendimento
4	Silêncio/sossego
4	Setor infantil
3	Conforto
3	Ar livre/balanço/verde/jardim
3	Salas de estudo em grupo
3	Atividades interessantes
2	Consulta informatizada do acervo
2	Tapete EVA
1	Exposição de obras de arte
1	Wifi
1	Ar condicionado

Fonte: Elaborado pela autora, 2018

Como podemos perceber no quadro, os alunos valorizaram, principalmente, o acervo, em especial os livros, a estrutura do prédio e o atendimento dos funcionários. Os três aspectos mais lembrados pelos alunos são justamente os três aspectos mais carentes da biblioteca da escola.

Na questão seguinte, verificamos o desejo dos alunos em voltar à biblioteca e seus respectivos motivos. Todos os estudantes afirmaram que voltariam à biblioteca municipal e os principais motivos consideraram a organização e a estrutura do espaço.

Gráfico 5 - Dados referentes à questão 5 do questionário 2 (Q2)



Fonte: Produzido pela autora, 2018

A questão 6 investigou o ambiente da biblioteca municipal. Era nosso objetivo fazê-los refletir sobre a realidade da biblioteca da escola enquanto respondiam a essa e a outras questões.

Gráfico 6 - Dados referentes à questão 6 do questionário 2 (Q2)



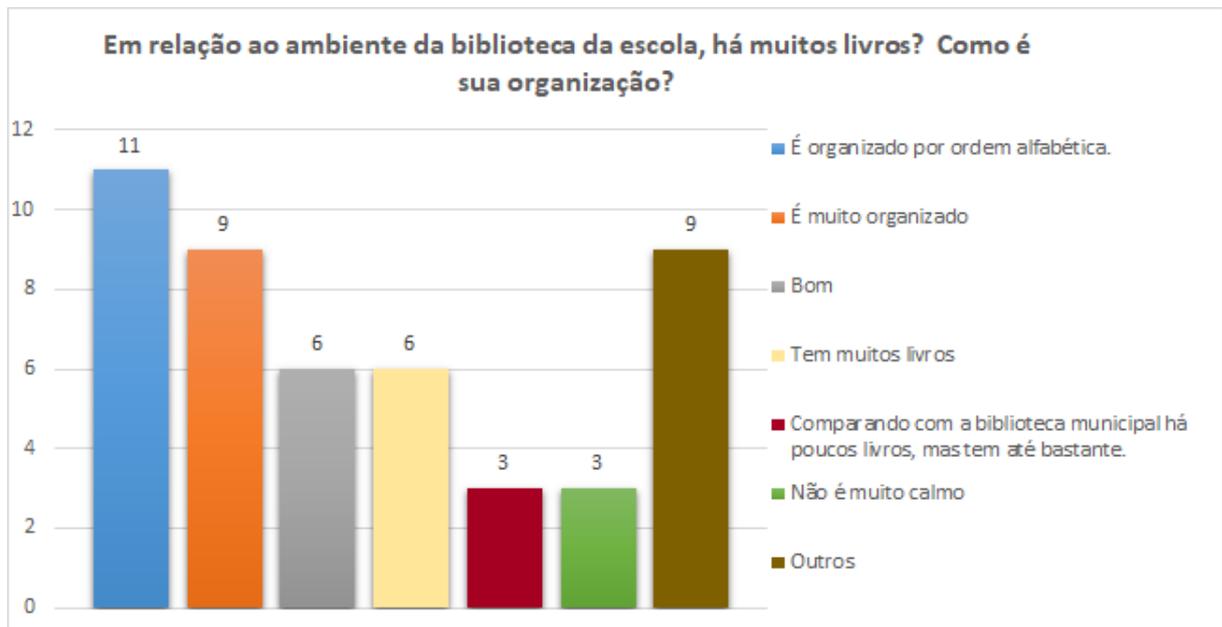
Fonte: Produzido pela autora, 2018

A organização da biblioteca e a busca informatizada das obras foram mencionadas pelos alunos, bem como o silêncio e a limpeza do espaço. Ao passo que íamos verificando o

resultado do questionário, íamos tendo a convicção de que os alunos observaram tudo e valorizaram cada um dos principais aspectos da biblioteca.

Na questão seguinte, os alunos responderam sobre a biblioteca escolar. Com essa questão esperávamos que eles fizessem uma comparação entre os dois espaços. Nosso objetivo era levá-los a refletir sobre aspectos que interferem na aprendizagem e nas aulas dentro da biblioteca.

Gráfico 7 - Dados referentes à questão 7 do questionário 2 (Q2)



Fonte: Produzido pela autora, 2018

A resposta dos alunos nos surpreendeu positivamente, pois consideraram a biblioteca da escola organizada e o fato de os livros estarem organizados em ordem alfabética parece não representar um problema para eles. Muitos consideraram que a biblioteca tem muitos livros e apenas 3 alunos acreditam que o ambiente não é muito calmo, pois há muita conversa em um lugar que culturalmente é voltado apenas para a leitura e por isso deveria ser um espaço de silêncio.

Durante a apresentação dos resultados conversamos sobre a necessidade de silêncio nos momentos de leitura e também quando é preciso concentração ou ouvir. No entanto, também foi necessário esclarecer que nem sempre é necessário o completo silêncio. Dependendo da atividade desenvolvida é importante que haja conversa, troca de ideias e interação, por isso é essencial que haja bom senso para saber quando se faz silêncio e quando devemos interagir.

As questões 8 e 9 tiveram como tema o silêncio nesse ambiente e também foi discutida no momento da apresentação.

Gráfico 8 - Dados referentes à questão 8 do questionário 2 (Q2)



Fonte: Produzido pela autora, 2018

Gráfico 9 - Dados referentes à questão 9 do questionário Q2



Fonte: Produzido pela autora, 2018

Os alunos entenderam a necessidade de manter o silêncio no ambiente da biblioteca, pois viram pessoas lendo, pesquisando em computadores, e outras reunidas em grupos em salas separadas dos demais ambientes por um vidro. Portanto, estava claro que aquele não era o momento para conversa e interação, já que o barulho poderia desconcentrar os estudantes.

A questão 10 indicou que os alunos consideram o ambiente silencioso como motivação para a prática de leitura, embora, na maioria das vezes em que estivemos na biblioteca realizando as atividades, tenha sido necessário pedir silêncio para que houvesse concentração. O conforto também foi considerado um elemento importante por alguns dos entrevistados.

Gráfico 10 - Dados referentes à questão 10 do questionário Q2



Fonte: Produzido pela autora, 2018

Na questão 11, os alunos foram instigados a escrever sobre o que poderíamos implementar na escola para melhorar a qualidade de nossa biblioteca escolar. As respostas foram as mais diversas. A maioria dos alunos respondeu que deveria ter mais livros em quantidade e variedade, outros responderam que deveria ter mais computadores e um bebedouro. Um estudante disse que gostaria que tivesse ar condicionado, pois a biblioteca da escola é muito quente e os ventiladores fazem muito barulho. Outros disseram que gostariam que tivesse um tapete e almofadas para ler de forma confortável e mais espaço.

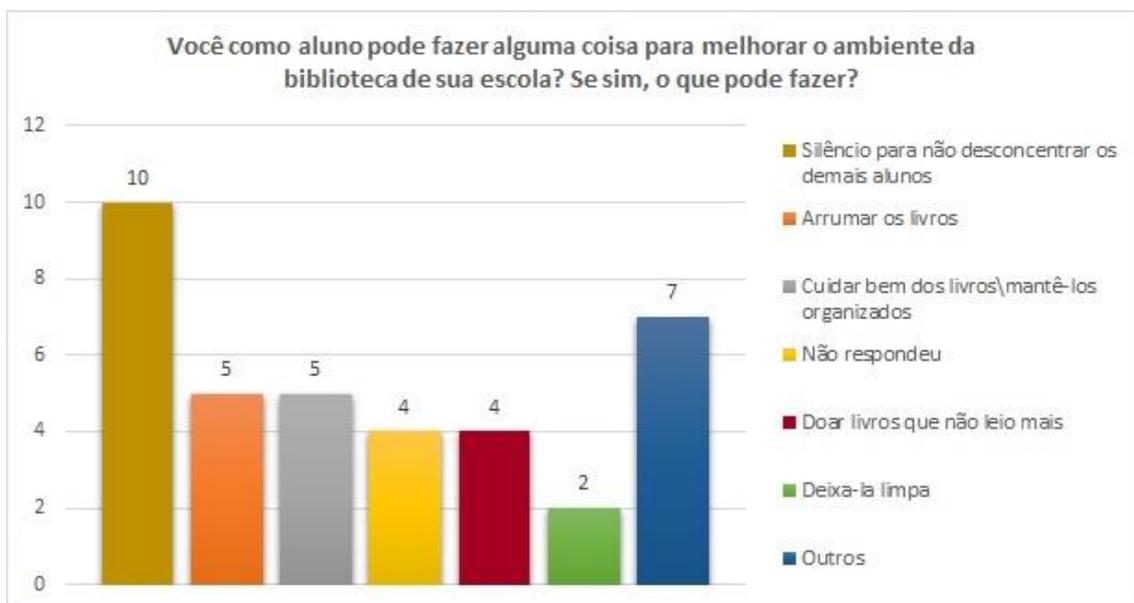
Gráfico 11 - Dados referentes à questão 11 do questionário Q2



Fonte: Produzido pela autora, 2018

Sobre esse resultado, discutimos com os alunos a possibilidade de desenvolvermos ações para melhorar alguns dos aspectos mencionados, como o tapete com almofadas e a aquisição de novos livros, já que outras demandas, como, por exemplo, aumentar o espaço físico da biblioteca, deveriam ser consideradas e levadas ao conhecimento da equipe dirigente. No entanto, tais objetivos só podem ser alcançados em longo prazo, uma vez que é necessária uma verba que a escola não tem no momento.

Gráfico 12 - Dados referentes à questão 12 do questionário Q2



Fonte: Produzido pela autora, 2018

Na última questão, os alunos se posicionaram sobre a forma como podem melhorar o ambiente da biblioteca durante os estudos. Entre as respostas, destacou-se o silêncio durante as atividades de leitura, cuidados e colaboração com a organização dos livros, bem como a limpeza do espaço. A apresentação dos resultados do questionário aos alunos se mostrou uma estratégia positiva porque durante nossa conversa muitos se comprometeram a manter os cuidados com a biblioteca continuamente. Afinal, a valorização e ampliação do acesso propostos por nós deverá ser continuada para que consigamos melhorar a estrutura física da escola, do acervo, bem como o nível de leitura dos alunos.

Alguns dias depois da visita da turma à biblioteca municipal, a professora Adriana nos visitou na escola. Os alunos foram levados à biblioteca da escola para ouvir a história do “João Jiló”, um conto popular brasileiro (Anexo A). Inicialmente, a professora conversou com eles sobre a visita que fizeram à biblioteca, perguntou o que eles mais gostaram e ouviu pacientemente os comentários de todos. Atendendo a nossa solicitação, ela conversou sobre as principais diferenças entre a biblioteca pública e a escolar e reforçou que a municipal é um espaço público para os alunos e a comunidade, por isso eles poderiam visitá-la sempre que desejassem. Adriana fez questão de reforçar que a biblioteca da escola pertence aos alunos e por isso deve ser cuidada por todos, principalmente por eles. Durante a contação da história, a professora cantou e tocou violão. Os alunos gostaram muito, pois não conheciam a narrativa e ficaram encantados com o tom de humor, o que os levou a dar muitas risadas. Em alguns momentos, a professora solicitou a participação dos alunos para cantar com ela ou tentar adivinhar o que viria em seguida no enredo.

Figura 9 - Atividade produzida pela professora Adriana Fonseca – Conto “João Jiló”



Ao final da história, os alunos aplaudiram e agradeceram a visita da professora Adriana. Depois de liberar os alunos para voltarem à sala, mostrei todo o espaço para a visitante e acompanhada da diretora da escola pedimos sua colaboração com algumas sugestões para melhorar o espaço da biblioteca. Expomos nosso desejo de construir um cantinho de leitura com tapetes em EVA, como o que os alunos viram na biblioteca, para que tivessem um lugar mais confortável para leitura. Adriana aprovou a ideia e sugeriu que seria necessário otimizar o espaço próximo ao cantinho de leitura. Para isso foi necessário retirar os livros didáticos das prateleiras próximas a esse espaço e colocar os de literatura próximos ao tapete, pois facilitaria o acesso dos alunos.

Isso foi feito com a colaboração dos próprios alunos, pois acreditamos que é fundamental que participem do processo de organização para que se sintam parte daquele espaço e com isso tenham um desejo maior em manter diariamente essa organização. Assim, os livros de literatura ficaram mais próximos do cantinho de leitura e os didáticos foram levados para o fundo da biblioteca.

Figura 10 - Alunos ajudando na organização dos livros



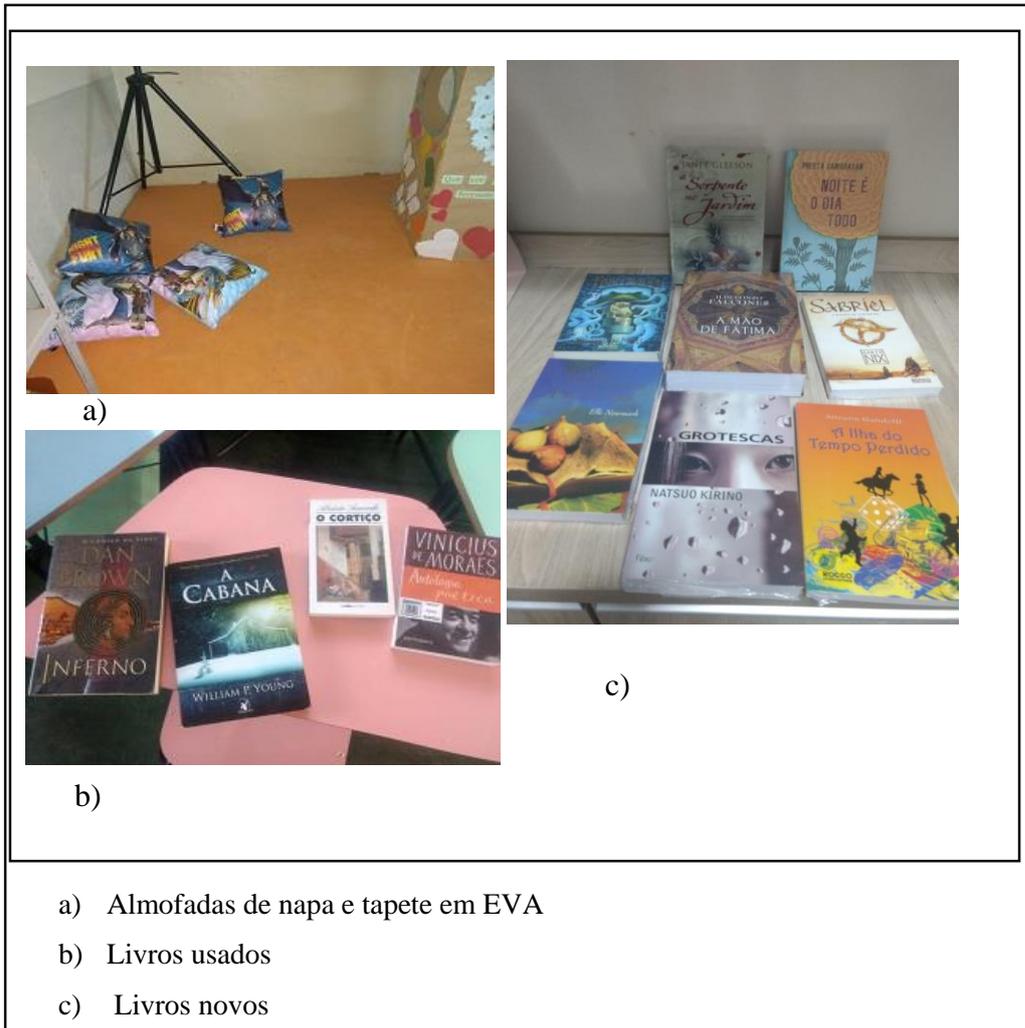
Fonte: Da autora, 2018

Outra sugestão da professora Adriana foi a de realizar uma catalogação dos livros em um programa específico para bibliotecas, para que os livros fossem encontrados por consulta, como é feito na municipal. Atualmente, na biblioteca da escola, os livros são organizados em ordem alfabética e separados em literatura infantil para os alunos de primeiro ao quinto ano, e os demais, considerados livros para adultos, para os estudantes de sexto ao nono ano. Essa foi uma sugestão que não conseguimos atender imediatamente, pois, segundo a diretora, a escola não tem um programa específico para bibliotecas e como todas as escolas públicas atualmente, vem passando por problemas no recebimento de verbas devido à instabilidade política. Por essa razão, essa melhoria precisou ser adiada, mas foi considerada.

Por último, foi sugerido que sejam etiquetadas todas as caixas e prateleiras para que ficasse mais fácil a localização dos livros. Essa ação já estava sendo realizada pela bibliotecária, por isso lhe foi solicitado que continuasse com a atividade. Nessa reunião, a diretora nos informou que o Governo Estadual iria enviar os tapetes em EVA, no entanto não havia previsão de chegada. Decidimos que faríamos uma rifa para arrecadar dinheiro e comprar os tapetes, pois normalmente os produtos enviados pelos órgãos públicos demoram muito para serem entregues.

Contrariando nossas expectativas de forma positiva, durante o andamento de vendas das rifas, os tapetes doados pelo governo chegaram e montamos o cantinho da leitura. Por isso decidimos empregar o dinheiro arrecadado na compra de almofadas e livros literários.

Figura 11- Doações recebidas para a ampliação do acervo da biblioteca



Fonte: Da autora, 2018

Durante todo o projeto, buscamos conscientizar os alunos sobre a importância da biblioteca para a melhoria do nível de leitura dos estudantes e para a escola. Discutimos também sobre a necessidade de continuar com ações que promovam a valorização e futura revitalização da biblioteca, bem como a responsabilidade de cada um, nos próximos anos em que estarão na escola, para sua conservação. Todas essas ações ocorriam de forma concomitante ao desenvolvimento das atividades no espaço da biblioteca, como veremos na próxima sessão que apresenta o desenvolvimento das etapas do projeto de intervenção.

4.2 ETAPA 1 – “CHAPEUZINHO VERMELHO”

Na primeira etapa de nosso projeto de intervenção, estudamos com os alunos as três versões do conto “Chapeuzinho Vermelho”, seguindo a ordem cronológica das publicações. A cronologia nos possibilitou comparações entre o momento histórico e cultural em que foram publicadas, as características e suas principais diferenças, bem como as possíveis razões que levaram os autores a adaptarem a narrativa. A primeira leitura foi a versão de Charles Perrault do livro **Contos de Mamãe Gansa**⁷. Essa é uma narrativa desconhecida por grande parte das crianças, por motivos óbvios, pois há a presença de violência, canibalismo e abuso sexual. Tais assuntos são considerados inadequados para crianças em nossa sociedade contemporânea. Nessa versão, o lobo, já disfarçado como avó, oferece carne e vinho para a menina. Sem saber, ela bebe o sangue e come a carne da avó. Há também um forte apelo sexual, pois o lobo pede à menina que tire sua roupa e se deite com ele na cama. A moral em versos, ao final do conto, confirma essa sexualidade ao mostrar como as garotas podem ser manipuladas e enganadas e por isso devem ser castigadas.

Na segunda versão, fizemos a leitura da adaptação dos Irmãos Grimm. Os autores tiveram o cuidado de adequar o conto ao tempo e cultura vividos na Alemanha do século XVII, amenizando a violência. Assim, retiraram a moral ao final do conto, inseriram a presença do herói na figura do caçador e puniram o lobo, como ocorre aos vilões dos demais contos de fadas.

No final dessa primeira etapa, fizemos a leitura de **Chapeuzinho Vermelho – uma aventura borbulhante**, de Lynn Roberts. Nessa adaptação, foi possível percebermos diferenças marcantes se compararmos com as demais obras lidas nessa etapa. Nela, Chapeuzinho Vermelho não é mais uma menina ingênua e inocente. A personagem é um menino que leva refrigerante para sua avó. Na obra de Roberts, o medo dá lugar ao hilário, pois no momento em que o menino é atacado pelo lobo, “para salvar sua pele”, oferece refrigerante a ele. Ao tomar o refrigerante, o malfeitor acaba arrotando a avó. Na sequência, percebemos uma negociação entre as personagens, pois o lobo promete ao menino que não irá comer mais ninguém desde que Chapeuzinho lhe leve refrigerante todos os dias. Dessa forma, temos um final feliz, pois o lobo não come as personagens e também não é morto. Essa versão mostra-se como uma narrativa contemporânea por apresentar elementos de ruptura com a estrutura tradicional dos contos de fadas. Esses elementos podem refletir a sociedade em que vivemos na

⁷ A edição utilizada na pesquisa foi **Contos de fadas**, da Editora Nacional.

atualidade, que busca direitos iguais para homens e mulheres, bem como o fim da violência com os animais.

A seguir, descrevemos as principais atividades realizadas na primeira etapa a partir da leitura das obras mencionadas.

4.2.1 Leitura

Em um primeiro momento, buscamos motivar os alunos e verificar quais seriam suas expectativas em relação à primeira etapa do projeto. Para isso, os alunos foram levados para a biblioteca e fizemos uma roda de conversa. Questionamos sobre suas expectativas em relação às três versões diferentes do conto de fadas “Chapeuzinho Vermelho” que iriam ler, no entanto eles não se manifestaram, talvez por timidez ou por não conhecerem muitas das obras. Disseram conhecer apenas a versão em que há um caçador que mata o lobo mau e não conheciam as demais. Não adiantamos muito sobre as versões que não conheciam, mas avisamos que eles iriam conhecer versões muito diferentes e que gostaríamos que ficassem atentos às diferenças entre elas.

As obras que compõe nosso *corpus* são dotadas de seres fantásticos e sobrenaturais. Por isso, antes de iniciar a leitura, os alunos fizeram uma pesquisa no laboratório de informática sobre o conceito de sobrenatural e ficção. Entender esses conceitos se fazia necessário para que compreendessem como a ficção (re)cria a vida, produzindo novas possibilidades de real, por meio do que Iser (2002, p. 957) denomina de fingimento: “Como o texto ficcional contém elementos do real sem que se esgote na descrição deste real, então o seu componente fictício não tem o caráter de uma finalidade em si mesma, mas é, enquanto fingida, a preparação de um imaginário”. Segundo essa perspectiva, consideramos que, ao desenvolver habilidades capazes de entender o texto como ficção, os alunos enxergariam em textos aparentemente distantes de sua realidade, como os contos de fadas, por exemplo, uma ancoragem para o mundo real, ressignificando assim sua própria realidade.

Ao final da pesquisa, realizamos uma roda de conversa para discutir os resultados. Prontos para iniciar a leitura, questionamos qual versão do conto de fadas “Chapeuzinho Vermelho” os alunos tiveram maior contato, com o objetivo de investigar o que já conheciam sobre essa história. Os alunos responderam que conheciam a versão em que o caçador matava o lobo ao final. Repetindo o que já lhes havia dito antes, dissemos a eles que finalmente conheceriam a primeira versão. No entanto, antes era necessário que eles conhecessem um

pouco do contexto histórico, social e cultural do século XVII, pois somente ao entender a cultura daquela época, poderiam olhar para o texto com o olhar de outrora. Era necessário considerar que o texto pode ser o mesmo, mas o leitor muda, bem como o contexto, a cultura e os costumes, portanto, a leitura torna-se diferente. Assim, conversamos sobre a infância no século XVII, os direitos inexistentes, o cotidiano das mulheres e crianças, e a forma como ambos eram enxergados por uma sociedade machista e patriarcal. Acrescentamos que esse conto, assim como muitos outros, não foi criado por Charles Perrault, pois eram contados há centenas de anos, oralmente, por parentes ou empregados das casas, com o objetivo de assustar as crianças e as mulheres.

Os alunos ouviram com muita atenção essa contextualização, fizeram perguntas, sempre com muita curiosidade e interagiram. A leitura foi realizada pela professora e, ao iniciar, os alunos pareciam estar motivados e ouviram com muita atenção como se buscassem identificar o motivo desse conto não ser adequado para as crianças. Ao final perguntaram: “Onde está o caçador?”; “Quem salva a Chapeuzinho?”; “Essa história está diferente.” O conto de fadas na versão de Perrault resultou em um longo debate sobre temas presentes na obra.

Na sequência, a leitura do conto de fadas “Chapeuzinho Vermelho” dos Irmãos Grimm foi realizada pelos alunos. Acordamos em fazer leitura compartilhada com os alunos sentados em círculos no interior da biblioteca da escola. Após a leitura, os alunos foram convidados a falar sobre o texto. Muitos disseram que era a essa a versão que ouviram quando criança. Um de nossos objetivos nessa etapa era levá-los a perceber as principais diferenças entre as versões do conto, por isso os questionamentos foram feitos levando-os a fazer comparações e reflexões acerca das duas versões lidas. Os discentes foram elencando: “nesse conto há um caçador”, “o lobo morre”, “a barriga do lobo está cheia de pedras”, “os alimentos da cesta mudaram”, “o lobo não consegue comer Chapeuzinho”. Questionamos sobre o que eles pensavam sobre essas mudanças e se eles saberiam dizer o porquê de elas acontecerem. Os alunos não souberam responder, então explicamos que, conforme o tempo passa, os costumes mudam e os contos vão recebendo novas versões que dialogam com a realidade em que seus leitores vivem. Por isso, surgem novas versões ainda hoje, como verão mais no final dessa primeira etapa. Um dos momentos mais gratificantes da aula foi quando um aluno comentou que quando a aula é boa, o tempo passa voando. Essa afirmação nos motivou a continuar nos esforçando para que as próximas propostas também resultassem em leitura literária com prazer.

A leitura de **Chapeuzinho Vermelho – uma aventura borbulhante** foi realizada pela professora. Utilizamos o datashow da biblioteca para reproduzir o DVD com as ilustrações do

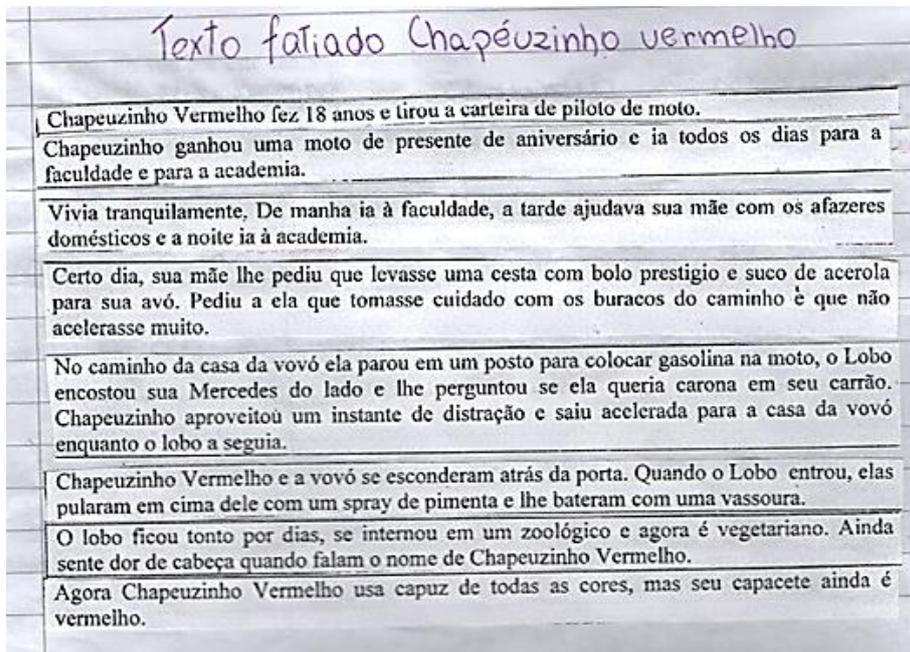
livro⁸, que, muitas vezes, arrancavam gargalhadas dos alunos. As ilustrações traziam imagens inusitadas e engraçadas, cuja função era complementar o texto escrito. Utilizamos recursos, como mudar a voz, para os diferentes personagens, fazer barulhos com onomatopéias, entre outros, cujo objetivo era chamar a atenção dos alunos para o texto. Já no início da leitura, causou-lhes estranhamento o fato de Chapeuzinho Vermelho ser um menino. Ouve muitos comentários durante a história como: “esse chapeuzinho é um gayzinho” evidenciando a cultura machista em que estão inseridos. Ouvíamos os comentários enquanto fazíamos a leitura e deixamos as intervenções para o final da história. Ao término, questionamos se haviam gostado do conto e quais eram as principais diferenças entre essa versão e as outras duas contadas anteriormente? Os alunos disseram que estranharam não ter caçador nessa história, pois o lobo não foi punido. Explicamos que essa versão já está adaptada para a cultura dos dias de hoje e que, atualmente, é politicamente incorreto maltratar os animais. Além disso, esse conto nos ensina que a violência não se faz necessária para resolvermos nossos problemas, uma vez que temos a possibilidade de dialogar. Nesse momento, um aluno disse que essa versão não está livre de violência, pois Chapeuzinho acerta a cabeça do lobo com uma vassoura. Demonstrando assim que estava atento às principais diferenças, não deixando de lado sua criticidade.

Outro aluno comentou sobre Chapeuzinho ser um menino que usa roupa vermelha. Questionamos se eles já utilizaram alguma roupa vermelha, ou se somente mulheres poderiam usar essa cor. Alguns disseram que não usam de jeito nenhum, pois vermelho e rosa são cores femininas. Explicamos que todos devem se sentir livres para usar a cor que quiserem e se sintam bem. Foi discutida também a necessidade de os homens ajudarem nos cuidados com os pais, com a casa, com os avós e que essa não deve ser uma tarefa exclusiva das mulheres.

Os alunos fizeram também uma atividade com o texto fatiado. Nessa atividade, deveriam ler e recortar as partes de dois textos com diferentes versões sobre o conto de fadas. O material lhes foi entregue desordenadamente, os alunos deveriam organizá-lo se atentando para a coerência da narrativa. Durante a atividade, percebemos que, embora o texto fatiado parecesse simples, os alunos demonstraram dificuldades em organizá-lo. Assim, solicitamos que os discentes, inicialmente, numerassem as partes para que somente após a correção fizessem a colagem no caderno, pois seria difícil arrancar, caso houvesse necessidade de corrigir.

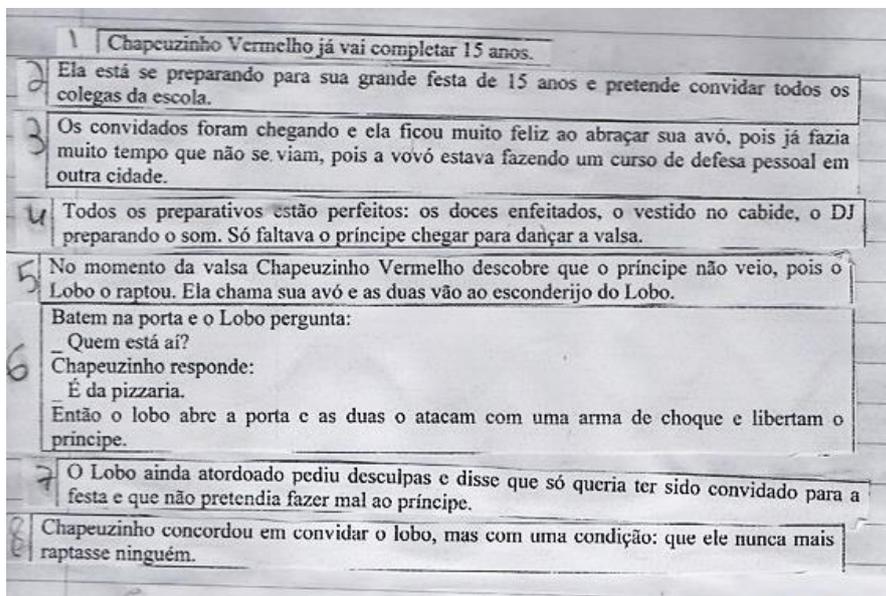
⁸ **Chapeuzinho Vermelho – uma aventura borbulhante** é composto por um livro e um CD que apresenta as ilustrações sem a presença do texto escrito.

Figura 12 - Exemplo 1 – Atividade texto fatiado



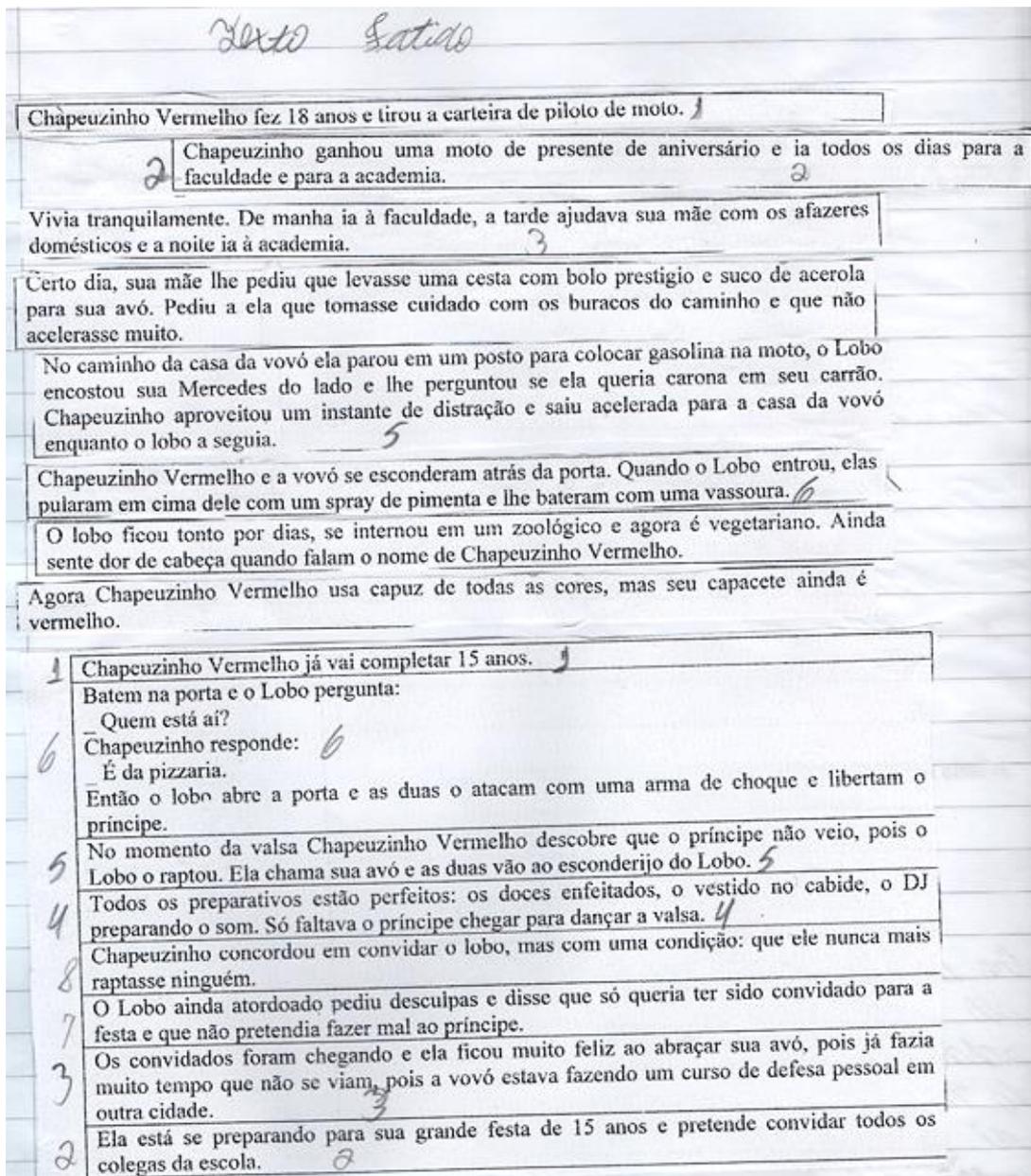
Fonte: Aluno participante desta pesquisa, 2018

Figura 13- Exemplo 2 – Atividade texto fatiado



Fonte: Aluno participante desta pesquisa, 2018

Figura 14 - Exemplo 3 – Atividade texto fatiado



Fonte: Aluno participante desta pesquisa, 2018

Nessa atividade, buscamos trazer versões inusitadas e diferentes do conto tradicional, em que as mulheres são independentes e autossuficientes, contrastando com o perfil da personagem indefesa e ingênua apresentada nos contos lidos. O objetivo era provocar os alunos para que fizessem uma relação entre o perfil das personagens dos contos de fadas (ficção) e o perfil das mulheres que vivem em nosso meio social (real). Os alunos perceberam o contraste e a partir da leitura, discutimos o machismo presente nas narrativas antigas, em que a mulher é sempre a vítima indefesa que precisa da proteção de um homem. Durante as discussões um aluno disse que o texto da atividade ainda era violento com os animais, pois a Vovozinha e a

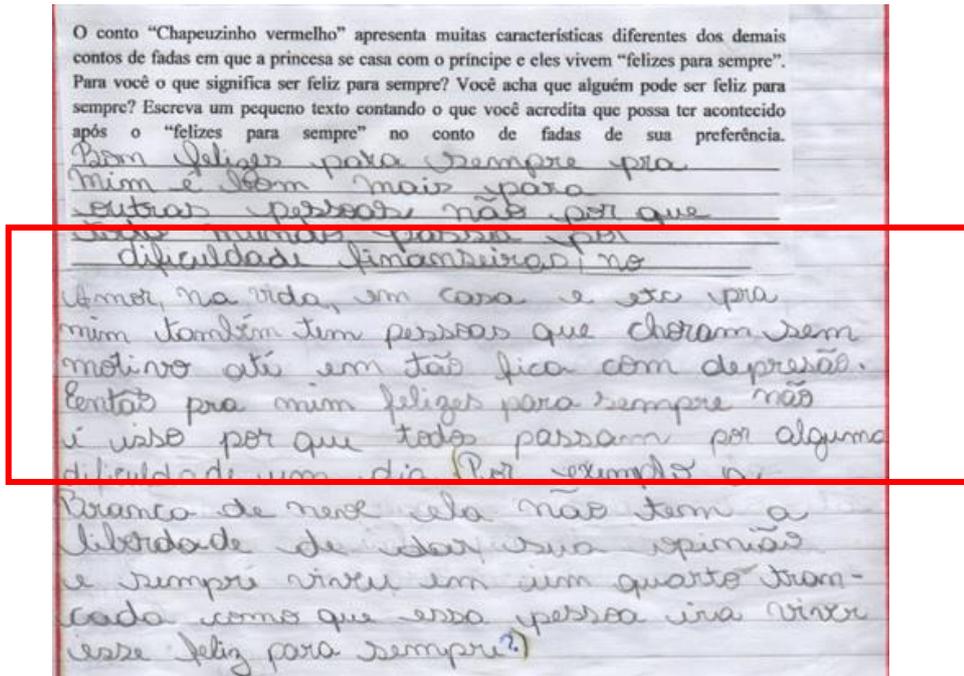
Chapeuzinho atacavam o lobo com uma arma de choque. Esse comentário refletiu o desenvolvimento da criticidade dos alunos e reforçou nossa convicção de que a literatura é o caminho para adquirir esse avanço.

4.2.2 Escrita

Para desenvolverem as atividades escritas, os alunos receberam um caderno para que as realizassem separadamente de outras disciplinas. Essa divisão foi necessária por considerarmos que teríamos maior liberdade para realizarmos as correções e solicitarmos a reescrita, já que poderíamos levar os cadernos para casa sem prejudicar os alunos com relação ao material de estudo utilizado na escola. Ao receberem o material, os discentes fizeram, caprichosamente, uma capa com sua identificação e o batizamos de Caderno de Atividades Literárias.

Na primeira atividade escrita, os alunos foram convidados a refletir criticamente sobre a expressão “foram felizes para sempre”, muito comum nos contos de fadas. Como pode ser visto no comando a seguir: O conto “Chapeuzinho Vermelho” apresenta muitas características diferentes dos demais contos de fadas em que a princesa se casa com o príncipe e eles vivem “felizes para sempre”. Para você o que significa ser feliz para sempre? Você acha que alguém pode ser feliz para sempre? Escreva um pequeno texto contando o que você acredita que possa ter acontecido após o “felizes para sempre” no conto de fadas de sua preferência. Os alunos escolheram um dos contos de fadas que gostavam quando criança e imaginaram o que pode ter acontecido após o “felizes para sempre”.

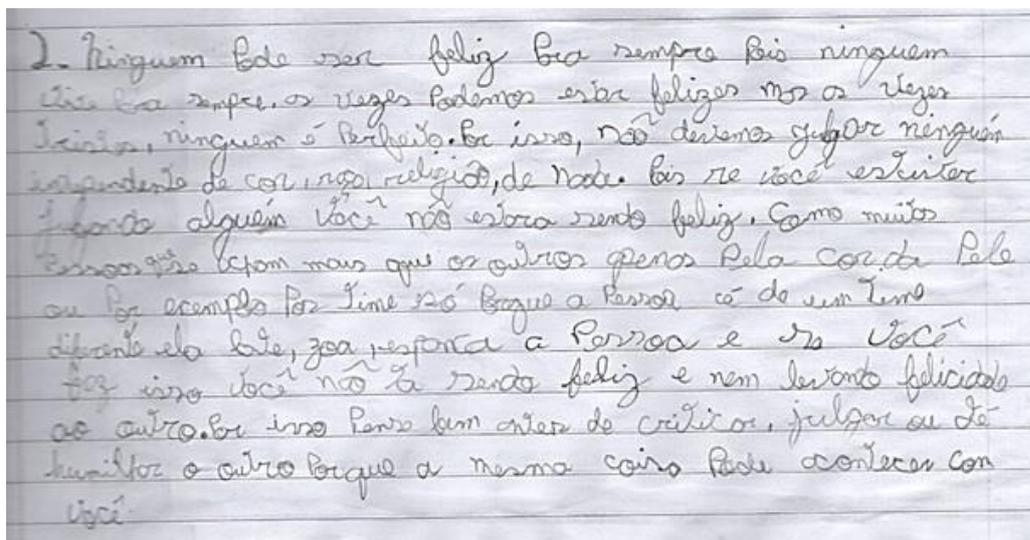
Figura 15- Exemplo 1 – Questões sobre contos de fadas



Fonte: Aluno participante desta pesquisa 2018

De acordo com a primeira parte da atividade produzida, o aluno compreendeu que fora da ficção há momentos felizes e tristes e que isso é natural. É possível percebermos que ele fez relações com problemas que possivelmente vivenciou direta ou indiretamente como problemas financeiros, conflitos no amor, na vida e também depressão.

Figura 16- Exemplo 2 - Questões sobre contos de fadas



Fonte: Aluno participante desta pesquisa 2018

No texto, o aluno evidencia que a vida é composta por momentos felizes e tristes. O aluno elenca causas que podem trazer infelicidade a uma pessoa. A relação entre problemas vivenciados em seu meio social parece ter sido estabelecida quando trata de julgamento, racismo, preconceitos, entre outros.

Na segunda parte da atividade, os alunos foram convidados a escrever um texto dando continuidade a um conto de fadas após o “felizes para sempre”. Foi dada aos alunos a liberdade de escreverem sobre o conto de fadas que tivessem maior afinidade, por isso alguns escreveram sobre Cinderela, outros sobre Branca de Neve, entre outros.

Figura 17 - Exemplo 3 – Questões sobre contos de fadas



Fonte: Aluno participante desta pesquisa 2018

O conto de fadas Cinderela teve seu final ampliado e o “final feliz” deu lugar aos problemas cotidianos com filhos e brigas domésticas, como pode ser lido no fragmento assinalado. O aluno faz ainda uma mistura entre ficção e realidade ao escrever sobre um sequestro com pagamento (real) com a presença de aspectos dos contos de fadas (ficção), com a presença de castelo, vilã, topo da montanha. Ao final, propõe uma solução quando menciona que a personagem pagou pelo sequestro, preferindo a filha e foi morar longe do castelo.

Para Candido (1995), a literatura desenvolve em nós a sensibilidade, tornando-nos mais compreensivos, reflexivos, críticos e abertos para novos olhares e possibilidades diante de nossa condição humana. Assim, a literatura nos permite refletir e fazer relações entre a ficção e o meio ao qual fazemos parte, abrindo nossos horizontes, ampliando os conhecimentos e possibilitando novas perspectivas que nos auxiliam a compreender melhor nossos próprios problemas.

Nas atividades produzidas pelos alunos participantes da pesquisa, é possível perceber que as relações entre a ficção presente no texto literário e as dificuldades comuns na vida real foram estabelecidas. Em alguns fragmentos, notamos que os alunos mencionam aspectos que não aparecem no conto como: dificuldades financeiras, no amor, conflitos comuns no cotidiano familiar, prioridades e escolhas que precisam ser feitas, problemas que provavelmente se familiarizaram como: *bullying*, preconceito, julgamento e até brigas de torcida de time de futebol. As relações estabelecidas lhes permitiram ir além do conhecimento, pois os levaram a refletir criticamente sobre suas experiências reais. Após a leitura realizada pelos alunos, foi feita a correção e a reescrita dos textos.

Na próxima atividade, conversamos sobre diferentes aspectos entre as três versões do conto de fadas lidos na biblioteca e lhes foi solicitado que escrevessem um texto tratando das principais diferenças entre eles e elegessem o mais interessante.

Figura 18- Exemplo 1 – Diferenças entre as três versões do conto “Chapeuzinho Vermelho”

As diferenças entre Chapeuzinho Vermelho

A diferença entre as ^{versões} Chapeuzinho Vermelho, é que a primeira ^{foi} um abuso sexual e canibalismo. Pois no final ele devora a avó e a Chapeuzinho. Outra diferença foi que na certa era uma torta e Martega. E que o lobo distraía a Chapeuzinho Vermelho a ir pelo caminho mais longo e ele pelo mais perto ~~o~~ chegar na casa da avó primeiro.

É a segunda versão, que a gente conhece muito. A primeira diferença é a mais gritante é que a 2ª versão é a versão com um caçador que salva a avó e a Chapeuzinho Vermelho. Eles colocam o lobo dentro da avó e a Chapeuzinho Vermelho e o caçador põe pedras dentro do lobo e que na certa tinha um bolo e sorvete.

Na terceira versão, uma das diferenças é que o gênero da Chapeuzinho Vermelho é masculino. E que o lobo chega na casa da avó de forma diferente, pois a Chapeuzinho se distrai e tira o saracó e o lobo pega e chega na casa da avó com o saracó e, já que a avó não encheu muito bem, ela deixa o lobo entrar e devora a avó, mas nesta não tinha caçador para salvar a avó.

Em essa versão, o Chapeuzinho é filho do pai que fabrica o melhor refrigerante.

E ele leva ^o guaraná para avó e para salvar a avó. E ele, ~~o~~ dá uma garrafa de guaraná para o lobo beber e acertar a avó e não conseguiu comer ~~o~~.

Fonte: Aluno participante desta pesquisa, 2018

Figura 19- Exemplo 2 – Diferenças entre as três versões do conto “Chapeuzinho Vermelho”

Relei bem diferente as comidas as roupas, as florestas. A versão muda em todas as histórias, existe subtema.

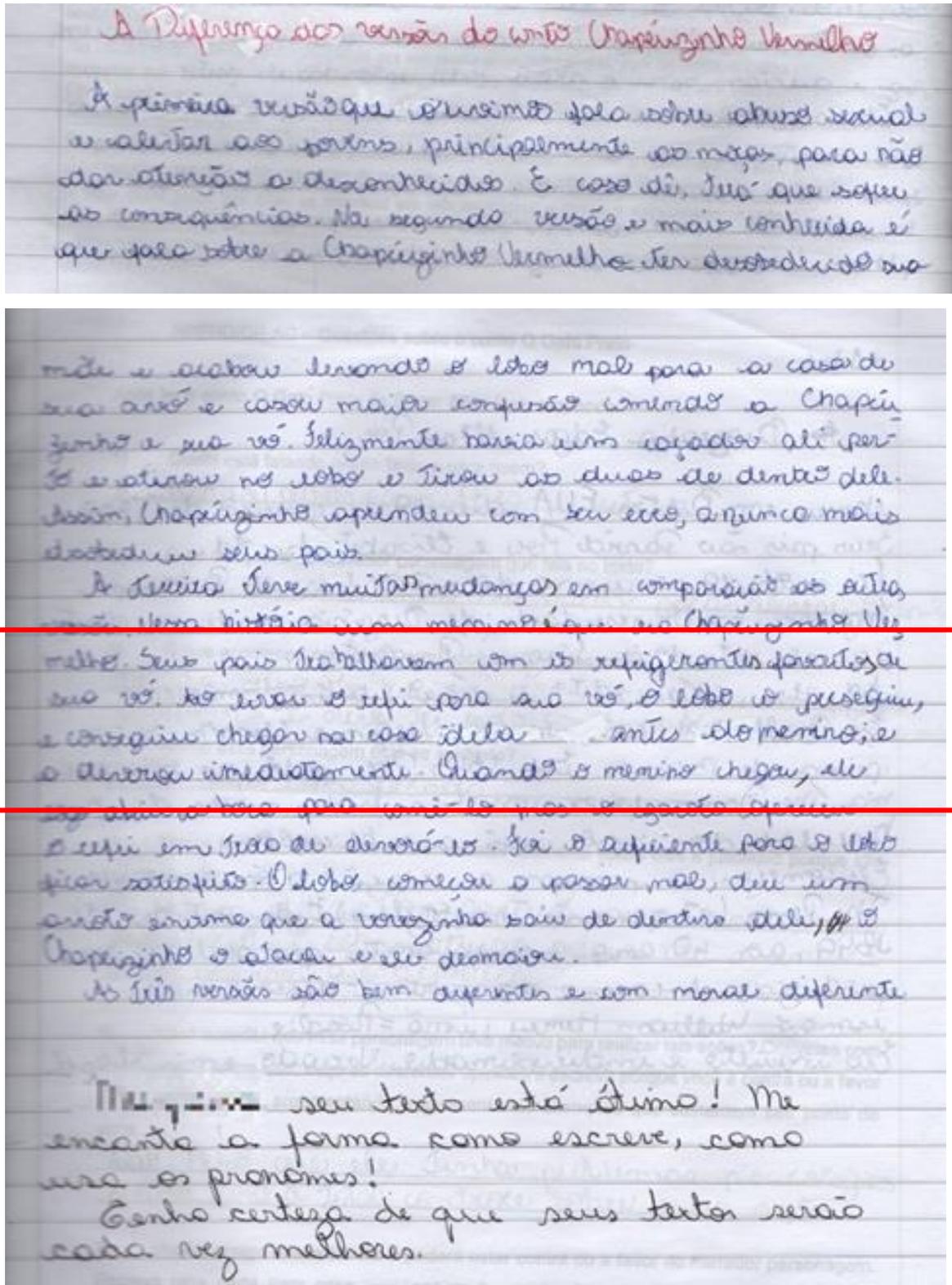
Em uma história diz sobre o abuso em criança, sobre a fase de ~~tudo~~ toda menina.

Em outras ~~o~~ Chapeuzinho é um menino, a comida era diferentes.

As histórias ~~o~~ são a mesma, mas com personagens diferentes, com ensinações diferentes, os finais nunca são iguais os outros.

Fonte: Aluno participante desta pesquisa 2018

Figura 20 - Exemplo 3 – Diferenças entre as três versões do conto “Chapeuzinho Vermelho”



Fonte: Aluno participante desta pesquisa 2018

Nas produções escritas, percebemos que os alunos, de modo geral, identificaram as diferenças mais marcantes entre as diferentes versões do conto de fadas, introduziram

elementos que indicam opinião como na figura 18 em que no fragmento destacado aparece a expressão “a diferença mais gritante”. As diferenças destacadas pelos alunos foram, no geral, pontuais e retrataram as discussões que foram feitas após a leitura dos contos.

As atividades escritas também revelaram que, naturalmente, a turma apresentou diferenças no nível de escrita dos alunos, como pode ser visto nas figuras 19 e 20. Na primeira, embora o aluno atenda ao que lhe foi solicitado quando elenca algumas diferenças, escreve um texto com poucos recursos linguísticos, problemas de concordância, entre outros. No segundo, o aluno elenca as principais diferenças, utiliza recursos linguísticos como pronomes e sinônimos para evitar a repetição e dar coerência ao texto, além de demonstrar utilizar corretamente pontuação, como pode ser observado no fragmento destacado na figura 20.

A partir da leitura de correção, foram eleitos os melhores trabalhos. Para nós, era fundamental ter o apoio e acompanhamento da equipe pedagógica da escola, para isso foi necessário que as supervisoras acompanhassem a produção das atividades e o crescimento dos alunos. Por essa razão, encaminhamos os textos selecionados para que a especialista os lesse e selecionasse os três melhores. A supervisora esteve na sala de aula e conversou com os alunos sobre os textos, os motivou e fez a entrega dos livros de literatura aos alunos que escreveram os melhores textos.

Figura 21- Entrega de premiação para os melhores textos



Fonte: Da autora, 2018

Essa prática motivadora ocorreu outras vezes buscando valorizar os diferentes talentos dos alunos como: melhores produções, alunos que se superaram em suas produções (mesmo não sendo a melhor), criatividade, melhores desenhos, entre outros.

No decorrer da aplicação das atividades, não foi nosso principal objetivo avaliar os alunos. Contudo observamos pontos positivos ao final da primeira etapa de nosso caderno de atividades. Após o início da intervenção notamos um maior interesse dos alunos por atividades que envolvesse a leitura, tanto de textos literários como de textos não literários em sala de aula. Comparado às primeiras atividades realizadas na biblioteca, cresceu o número de alunos que demonstrou interesse em ouvir, discutir e realizar as atividades propostas. Durante as discussões os alunos sentiam-se seguros para expor seu ponto de vista em comentários que vivenciaram ou que ouviram em seu meio social, relacionando o conto a vida real.

A reescrita foi muito importante para que houvesse uma melhora no nível de escrita dos alunos. No entanto, nesse primeiro momento, os alunos focaram mais na correção ortográfica ignorando os comentários que os solicitava melhorar a argumentação.

4.2.3 Atividades Lúdicas

Os alunos produziram oralmente um conto de fadas de forma coletiva. Para essa proposta, começamos a contar uma história e cada aluno deu continuidade com pelo menos uma frase. Foi acordado inicialmente que a ordem seria a mesma das carteiras na sala de aula. Assim, os alunos já saberiam quem seria o próximo e pensariam em uma forma de encaixar sua parte na história de forma coerente.

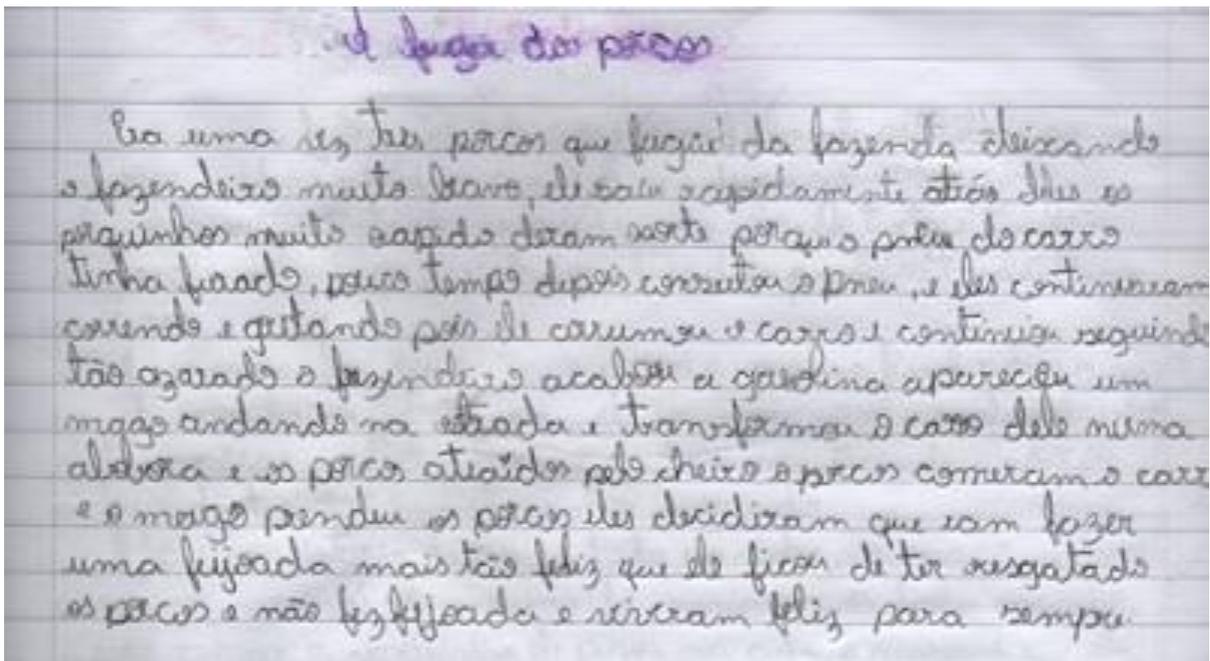
Inicialmente, revisamos as etapas de uma narrativa, dividimos a turma em grupos que seriam responsáveis pelas seguintes partes: introdução e apresentação do espaço e personagens; progressão do texto; caracterização dos personagens; conflito; ápice; e desfecho. Durante a atividade, alguns alunos se intimidaram e demoraram um pouco para elaborar sua parte, uma vez que eram pegos de surpresa com a contribuição do aluno anterior, outros se sentiram confortáveis e contribuíam de forma espontânea e criativa. De forma geral, todos se divertiram muito com a narrativa e com as contribuições, muitas vezes engraçadas e inusitadas.

Ao final, convidamos os alunos para comentar a narrativa criada coletivamente. Provocamos o grupo com perguntas sobre a coerência, a caracterização dos personagens, a lógica dos acontecimentos, que dependia das contribuições anteriores, e demais aspectos como articulação e progressão do texto. Durante as perguntas, alguns alunos perceberam que a

produção oral terminou de forma muito diferente do início, pois muitos alunos introduziram elementos que não estão presentes nos contos de fadas como robôs e espaço. Assim, pediram para repetir a atividade. Na segunda narrativa, os alunos interagiram melhor e tanto o início como o final estavam mais coerentes com o que se espera do gênero.

A narrativa é a arte de contar histórias, de exercitar a imaginação e a criatividade. A narrativa coletiva apresenta ainda o fator surpresa, uma vez que o aluno precisa pensar rápido na continuidade coerente para a história ouvida até então. Nesse processo, o discente incorpora ao texto elementos dos quais tem maior familiaridade. Um exemplo foi que, ao final da criação coletiva oral, os alunos foram convidados a registrar o texto no caderno. Na versão escrita, cada aluno escreveu um texto diferente, de acordo com sua interpretação e seu conhecimento de mundo.

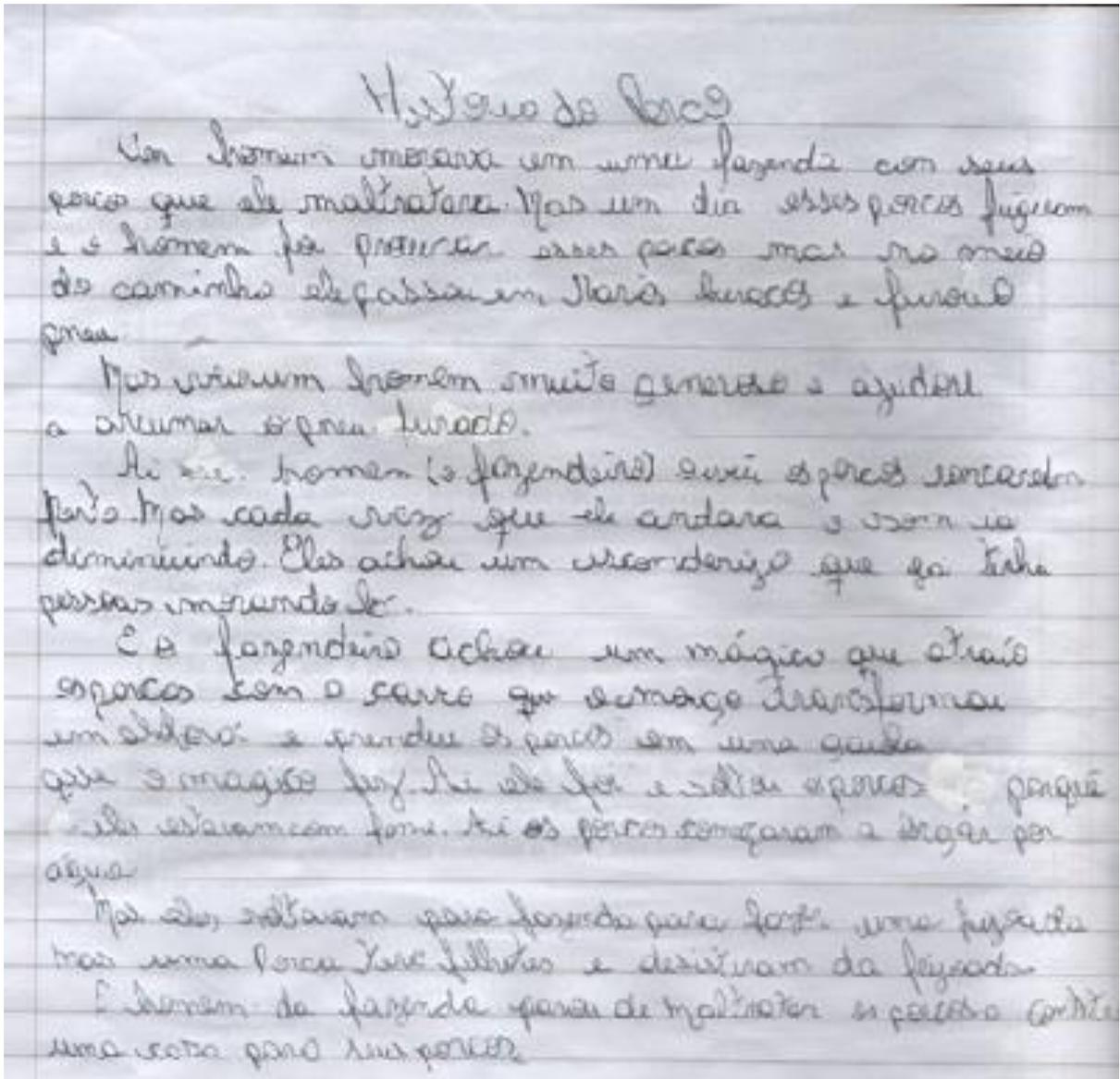
Figura 22 - Exemplo 1 – Registro escrito da narrativa coletiva



Fonte: Aluno participante desta pesquisa, 2018

Nesse exemplo, o aluno resumiu o conto e registrou apenas os pontos mais importantes sem se apegar aos detalhes. É possível perceber que o aluno traz para o texto escrito aspectos comuns da oralidade. A falta de pontuação traz a impressão de que a narrativa foi feita em um único fôlego. Ainda assim, o conto apresenta expressões comuns dos contos de fada como: “Era uma vez” e “viveram feliz para sempre”.

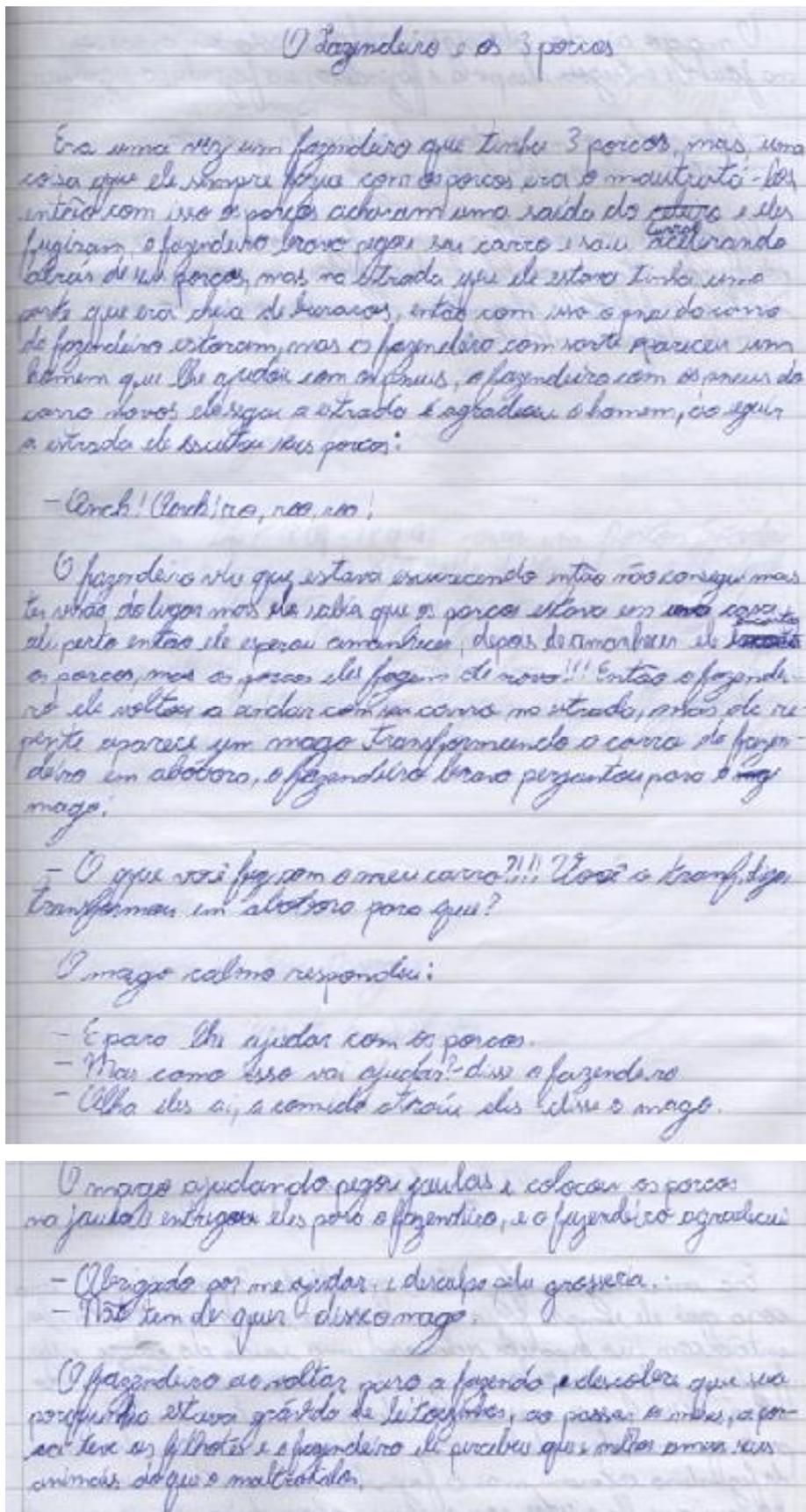
Figura 23 - Exemplo 2 – Registro escrito da narrativa coletiva



Fonte: Aluno participante desta pesquisa, 2018

Nesse segundo exemplo, o aluno não utiliza as expressões comuns dos contos de fadas, mas incorpora ao texto elementos como quando inicia apresentando um homem que maltratava os porcos e finaliza relatando que ele parou de maltratar os animais e construiu uma casa para eles. Seu texto está separado por parágrafos e apresenta maior riqueza de detalhes, considerando a contribuição dos colegas durante a produção oral.

Figura 24 - Exemplo 3 – Registro escrito da narrativa coletiva



Já no terceiro exemplo, a partir da narrativa oral, o aluno constrói diálogos que não estavam no texto coletivo e incorpora detalhes como onomatopeias. A expressão “Era uma vez” aparece, mas o “felizes para sempre” foi substituído por “ele percebeu que é melhor amar seus animais do que maltratá-los.”

De modo geral, na segunda história construída oral e coletivamente, agora escrita, os alunos interagiram melhor e o texto iniciou e terminou de forma mais coerente com o gênero conto de fadas. No entanto, foi possível perceber que enquanto alguns alunos escreveram textos que resumiam a narrativa contada oralmente, outros incorporaram elementos estilísticos em seu texto como o discurso direto por exemplo.

Essa atividade se mostrou muito eficaz uma vez que os alunos exercitaram a produção da narrativa oralmente e concentraram-se no texto durante a produção sem a necessidade de a professora chamar a atenção, pois estavam interessados e se sentiam valorizados com sua contribuição. Assim, eles foram provocados a refletir sobre sua produção e os aspectos que poderiam ser melhorados, escreveram um texto de acordo com seu nível de escrita e tiveram a oportunidade de refletir sobre seus desvios durante a reescrita. Além dos conhecimentos adquiridos durante essa atividade, ela se mostrou muito divertida e os alunos pediram em outras aulas que a repetíssemos.

4.3 ETAPA 2 – “O GATO PRETO”

Na segunda etapa de nosso projeto, fizemos a leitura do conto de terror “O Gato Preto”, de Edgar Allan Poe. Poe é reconhecido como o mestre das narrativas curtas, além de também escrever teoricamente sobre o gênero. Essas características, aliadas ao desejo e à curiosidade dos alunos em conhecer mais sobre esse tipo de narrativa, foram decisivos em nossa escolha pelo estudo do conto de terror.

A literatura de terror envolve um misto de suspense, curiosidade, espanto e imprevisibilidade que seduzem os leitores e os levam por um caminho de acontecimentos sobrenaturais, com a presença de seres animados e/ou deformados, que causam os sentimentos e/ou sensações mencionadas. Esse tipo de narrativa apresenta elementos que a particularizam como, por exemplo, um número reduzido de personagens e cenários, os quais estão ligados fundamentalmente ao sobrenatural, e temas ou fenômenos inexplicáveis do ponto de vista do mundo natural. O inexplicável é causado, principalmente, pela ambiguidade no modo de narrar, que resulta em uma hesitação diante de um fenômeno, que pode ser provocada e/ou sentida

pelas personagens e pelo leitor. A dúvida e o estranhamento são gerados pelo questionamento se tais acontecimentos são apenas ficção ou podem pertencer também ao mundo real. Nesse sentido, embora o leitor saiba, conscientemente ou não, que se trata de uma ficção, durante o processo de leitura se envolve com as personagens e experimenta sentimentos reais como medo, ansiedade e curiosidade. Em nossa leitura, de forma proposital, utilizamos recursos sinestésicos, como a entonação da voz, ambiente escuro e iluminação de velas, além de intervenções como um grito de horror em momento específicos do conto, para ampliar os sentimentos experimentados na leitura individual e silenciosa.

Em “O Gato Preto”, o narrador afirma que contará ao leitor o porquê de estar na prisão aguardando a execução de sua condenação à pena de morte, inclusive nos confessa que vai nos contar ‘tudo’. Ele narra uma série de acontecimentos simples e domésticos ao lado de sua esposa, até o dia em que a mata com uma machadada na cabeça. O narrador personagem inclui detalhes como seu amor pelos animais e em especial por seu gato, mas começa a beber cada vez mais e atribui ao felino a culpa por suas mudanças comportamentais. O amor que sentia pelo animal dá lugar a uma repugnância ao ponto de arrancar-lhe um dos olhos e enforcá-lo em uma árvore. O conto é carregado de acontecimentos inesperados e sobrenaturais, pois, em algumas passagens, o narrador menciona que foi “tomado” por um estado de espírito diabólico.

Nesse sentido, a leitura literária do conto “O Gato Preto” nos permitiu refletir e discutir temas como alcoolismo, violência contra animais, feminicídio, bem como o próprio conceito de ficção. Ademais, as histórias de suspense, em particular, prendem a atenção dos ouvintes, principalmente dos adolescentes. Sendo assim, o contato com os contos de terror e de mistério é uma forma de ampliar o universo linguístico e por meio da ficção experimentar sentimentos e sensações só possíveis por meio da literatura.

4.3.1 Leitura

Os alunos estavam ansiosos para a leitura do conto “O Gato Preto”. Antes de levá-los à biblioteca, organizamos o espaço com um círculo de velas acesas e escurecemos o ambiente fechando as cortinas e a porta. O objetivo era narrar a história em uma atmosfera de mistério e assim proporcionar aos alunos sensações sinestésicas. Os adolescentes receberam uma cópia do conto em material impresso e foram convidados a se sentarem próximos às velas formando um círculo. Enquanto os alunos se organizavam, ouvíamos comentários como: “Que isso professora!”, “Credo!”, “Isso é macumba?”, “Para que essas velas?”. O estranhamento era

explícito, mas essas manifestações demonstravam que nosso objetivo em surpreendê-los havia funcionado. Aproveitamos para orientar os alunos em relação aos cuidados com as velas para evitar acidentes.

Decidimos que seria importante fazermos a leitura do conto, pois o ritmo e a entonação eram fundamentais para dar ao texto a coerência necessária. Acreditamos que se um aluno que não dominasse essas habilidades fizesse a leitura, por ser um texto longo, poderia ser enfadonho para os demais. Contrariando Poe, que recomenda que um conto seja lido em uma única sentada, foi necessário dividirmos a leitura em duas aulas, pois a narrativa é extensa e não seria possível lê-la em uma única aula.

Ao iniciar a leitura, logo houve uma interrupção em razão de um grupo de alunos que ria e conversava. Como já mencionado, a turma é composta por 35 alunos, três deles com distorção idade/série e vários outros com registro de indisciplina. Embora as atividades fossem sempre pensadas para atraí-los, as conversas, bem como algumas demonstrações de desinteresse durante as atividades, eram comuns. Por isso, interrompemos e solicitamos que os alunos acompanhassem a leitura na folha impressa e recomeçamos.

Figura 25 - Leitura do conto “O Gato Preto”



Fonte: Da autora, 2018

Antes da atividade, combinamos antecipadamente com um dos alunos que ele deveria emitir um som que lembrasse o miado de dor do gato no momento em que o narrador lhe arrancava um dos olhos. Conforme planejado, quando lemos o trecho combinado, houve um miado de dor. Os alunos levaram um susto, riram e ficaram se perguntando entre eles quem havia feito aquilo, entre outros comentários. Paramos a leitura por um minuto para que se recuperassem do susto e a retomamos logo em seguida até a metade do texto. Ao final, perguntamos o que eles tinham achado, aproveitamos para discutir sobre o que havia acontecido na história até aquele ponto, se haviam percebido algumas características da personagem. Um aluno disse que o narrador parecia ser alcoólatra, outro disse que ele era um psicopata, outro que era cruel com os animais. Conversamos sobre as consequências do uso exagerado do álcool e alguns alunos se sentiram à vontade para contar episódios vivenciados por conhecidos ou noticiados como: pessoas alcoolizadas que cometeram violência, estupro, acidentes com vítimas, entre outros.

Antes de encerrar essa primeira fase de leitura, conversamos sobre as expectativas em relação ao final do conto, levando em conta que a personagem já indica no início do texto que irá morrer no dia seguinte. As hipóteses foram as mais variadas. Um aluno mencionou que ele demonstrava ter distúrbios comportamentais e por isso iria se suicidar. Após as discussões, ficou acordado que na próxima aula faríamos a leitura da segunda parte do texto.

Conforme combinado, na aula seguinte, continuamos a leitura do conto. Ainda dentro da sala de aula, revisamos a primeira parte para que os alunos entendessem melhor o final. Ao chegar à biblioteca, o ambiente já estava preparado como na aula anterior. Iniciamos a leitura mudando a entonação da voz para realçar alguns trechos e atrair a atenção dos alunos. No momento em que a personagem mata a esposa com uma machadada na cabeça, por exemplo, uma aluna soltou um grito de dor, como havíamos combinado antecipadamente. Os alunos se assustaram novamente e verbalizaram suas sensações: “nó!”, “hum!”, “ai!”.

Os alunos ouviram todo o conto com atenção acompanhando a leitura no material impresso. Ao final, deram sua opinião sobre o que acharam e se o desfecho lhes surpreendeu. Um aluno perguntou se esse texto era ficcional ou se era baseado em uma história real. Nesse momento, foi possível perceber que entenderam o conceito de ficção. Questionamos se nesse conto havia a presença do sobrenatural. Os alunos disseram que havia no momento em que aparece a imagem do gato na parede e quando ele mia de seu interior e delata o assassino. Um aluno perguntou se era possível encontrar o conto em versão cinematográfica, pois “filme é que é bom”. Aproveitamos para argumentar que a riqueza do texto estava na forma brilhante como o autor descreve o espaço e suas sensações. Por meio dessas descrições era possível

constituirmos imagens únicas, pois cada um as criaria de acordo com sua interpretação e seu conhecimento de mundo. Assim, nenhum aluno construiria uma imagem igual à do outro aluno. Essa é uma das maravilhas que a literatura pode nos proporcionar. Em um filme, todos teriam apenas as imagens produzidas pelo roteirista e diretor, que seriam oferecidas prontas e eles não teriam a oportunidade de constituí-las exercitando sua criatividade. A leitura do conto de forma dramatizada foi um recurso que motivou os alunos para que se dedicassem de forma mais intensa às demais atividades sobre o conto.

4.3.2 Escrita

Após a leitura do conto e a discussão oral, os alunos fizeram uma atividade de interpretação de texto. Alguns exemplos e comentários serão inseridos a seguir.

Figura 26 - Exemplo 1 – Interpretação do conto “O Gato Preto”

Após ler o conto O Gato Preto de Edgar Allan Poe, responda:

- 1) Quem está falando nesse texto e para quem?
O narrador está falando com o leitor.
- 2) Qual o objetivo do narrador/personagem que fala no texto?
O objetivo é informar quem está lendo.
- 3) O que aconteceu com ela? Como você chegou a essa conclusão?
O homem matou o gato, o gato morreu.
- 4) Como essa personagem está se sentindo?
Mal porque ele matou o gato que ia ser sua mãe adotiva.
- 5) Nesse texto há elementos sobrenaturais? Comente sobre eles e justifique porque são sobrenaturais.
Sim; o gato era uma criança e eles não tinham a intenção de matá-lo. Porque crianças não são uma coisa normal.
- 6) Você acredita que essa personagem teve motivo para realizar tais ações? Converse com seus colegas sobre isso, ouça as diferentes opiniões e escreva porque você é contra ou a favor dessa personagem, argumentando e apresentando exemplos que sustentem seu ponto de vista.
Não; porque matar um animal é uma atrocidade.

Fonte: Aluno participante desta pesquisa, 2018

No exemplo 1 da figura 26, o aluno demonstra ter compreendido partes do texto ao identificar que o narrador em primeira pessoa está falando ao leitor, no entanto parece não identificar as ações que levaram ao desfecho da narrativa. Um ponto positivo é a relação que o aluno faz entre o gato e as bruxas disfarçadas. Essa afirmação demonstra que o aluno relacionou o conto à seu conhecimento sobre a cultura popular que vê no gato preto uma simbologia maléfica e mágica.

Figura 27 - Exemplo 2 – Interpretação do conto “O Gato Preto”

Após ler o conto O Gato Preto de Edgar Allan Poe, responda:

- 1) Quem está falando nesse texto e para quem?
Edgar Allan Poe, ele fala para o gato e a esposa.
- 2) Qual o objetivo do narrador personagem que fala no texto?
deixar a história mais assustadora.
- 3) O que aconteceu com ela? Como você chegou a essa conclusão?
Ele deu uma machadada nela e a enterrou.
- 4) Como essa personagem está se sentindo?
assustada.
- 5) Nesse texto há elementos sobrenaturais? Comente sobre eles e justifique porque são sobrenaturais.
O gato preto por que trás azar, e o homem que da machadada na cabeça da mulher é a intima.
- 6) Você acredita que essa personagem teve motivo para realizar tais ações? Converse com seus colegas sobre isso, ouça as diferentes opiniões e escreva porque você é contra ou a favor dessa personagem, argumentando e apresentando exemplos que sustentem seu ponto de vista.
Eu não a faria porque gosto de histórias de terror. E acho mais legal a história.

Fonte: Aluno participante desta pesquisa, 2018

O aluno demonstra ter dificuldades na leitura e interpretação de texto. Ele parece não fazer distinção entre autor e narrador ao referir-se a personagem como Edgar Allan Poe e não percebe a quem está dirigido o texto. Em outra questão não responde ao que lhe foi solicitado, como é o caso da questão de número 6.

Figura 28 - Exemplo 3 – Interpretação do conto “O Gato Preto”

APÊNDICE AC – Questões sobre o conto O Gato Preto

Após ler o conto *O Gato Preto* de Edgar Allan Poe, responda:

- 1) Quem está falando nesse texto e para quem?
O narrador para o leitor
- 2) Qual o objetivo do narrador personagem que fala no texto?
Conseguir seus crimes
- 3) O que aconteceu com ela? Como você chegou a essa conclusão?
Ele pode ter morrido, mas o gato ele já -Bates eu morri em
- 4) Como essa personagem está se sentindo?
Assustado da sua crimes
- 5) Nesse texto há elementos sobrenaturais? Comente sobre eles e justifique porque são sobrenaturais.
O gato que jale muitas vezes um pouco com a
criar no mesmo dia.
O gato atua de modo com a esposa da personagem
- 6) Você acredita que essa personagem teve motivo para realizar tais ações? Converse com seus colegas sobre isso, ouça as diferentes opiniões e escreva porque você é contra ou a favor dessa personagem, argumentando e apresentando exemplos que sustentem seu ponto de vista.
Não não era só do gato é não precisa matar
o gato

Fonte: Aluno participante desta pesquisa, 2018

No terceiro exemplo é possível perceber que o aluno compreendeu melhor a narrativa, pois entendeu que o narrador se dirige ao leitor para confessar seus crimes. Destaca que ele pode ter morrido, já que menciona no início que iria morrer.

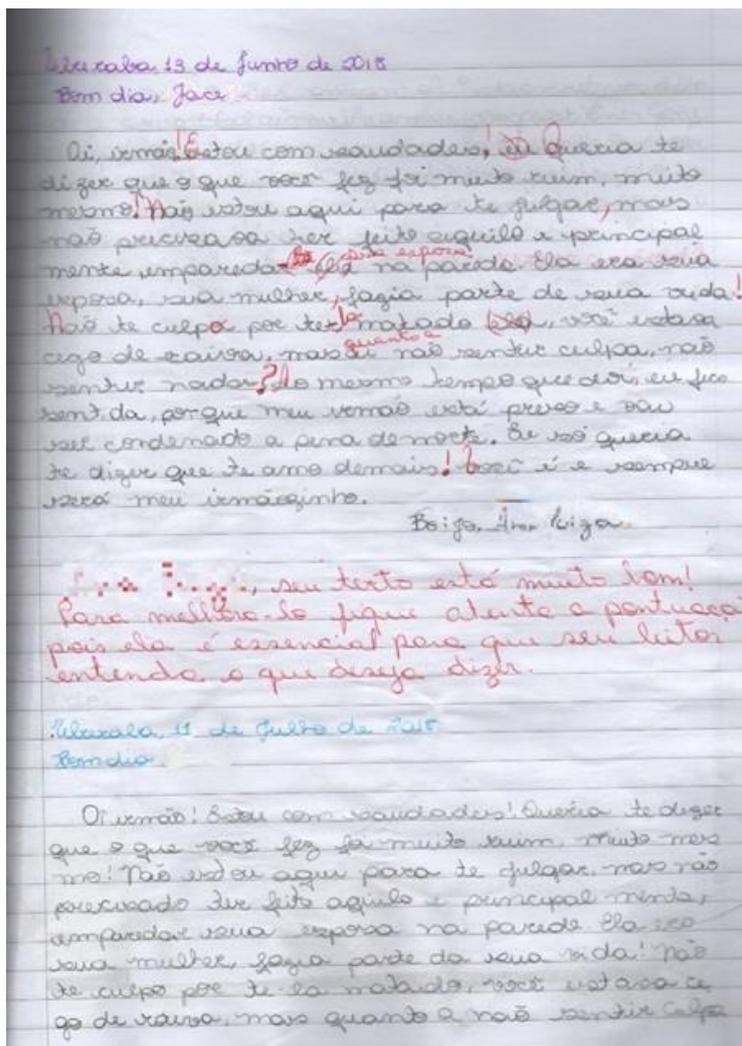
De modo geral, os alunos identificaram o papel do narrador personagem no conto e identificaram traços do sobrenatural quando atribuíram ao gato Plutão uma atmosfera de mistério e azar. No exemplo da figura 26 o aluno acredita que Plutão é uma bruxa disfarçada de gato, evidenciando os traços da cultura popular. Outros alunos, mais céticos, atribuíram ao

alcoolismo a responsabilidade pelas ações do narrador personagem e outros ainda lhe atribuíram problemas mentais para justificar seu comportamento violento.

Discutimos com os alunos sobre o fato de o narrador informar, nas primeiras linhas da narrativa, que irá morrer no dia seguinte, ou seja, nós, leitores, já conhecíamos o final. Questionei o porquê da morte e os alunos responderam que ele estava preso e, provavelmente, nesse lugar havia pena de morte. Então lhes propomos: Você é amigo dessa família e poderá estar contra ou a favor do narrador personagem. Escreva uma carta para esse personagem lhe contando tudo o que pensa sobre o que aconteceu. Seja qual for sua escolha, contra ou a favor, apresente motivos que o levaram a escrever-lhe e argumente sobre o que você deseja que aconteça a partir desse ponto.

Os alunos produziram uma carta para o narrador, a maioria atribuiu ao alcoolismo a responsabilidade pelos seus atos.

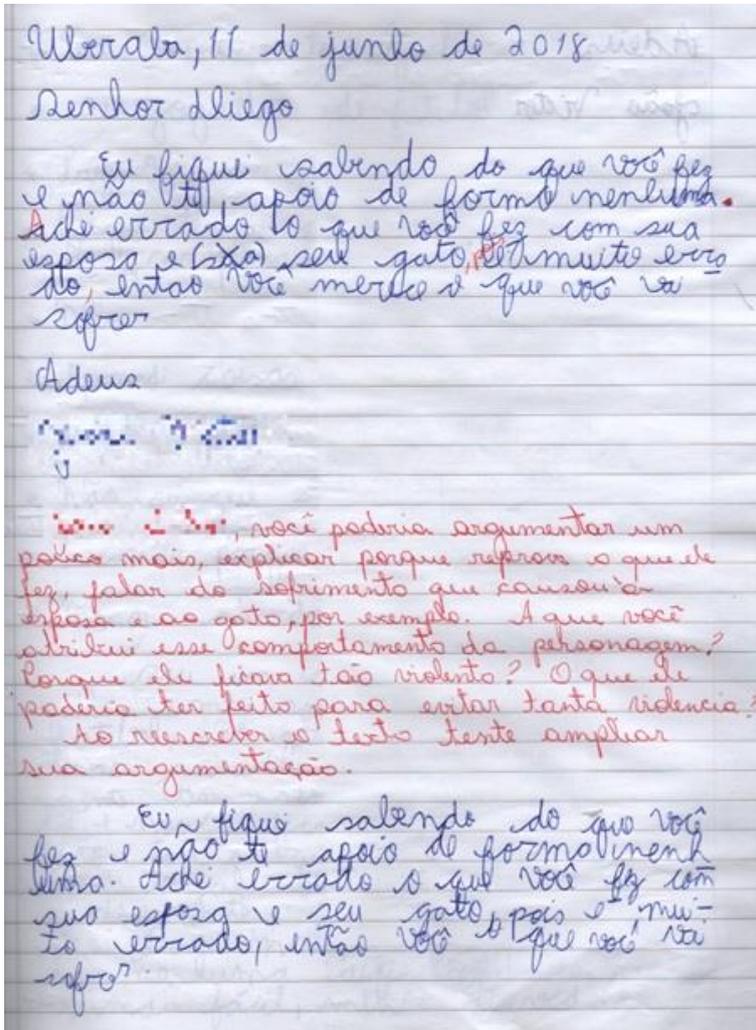
Figura 29 - Exemplo 1 – Carta ao narrador personagem



Fonte: Aluno participante desta pesquisa, 2018

A ficção se faz presente na carta do aluno que escreve para um irmão e, embora reprove o que o narrador fez, busca consolá-lo com palavras de carinho.

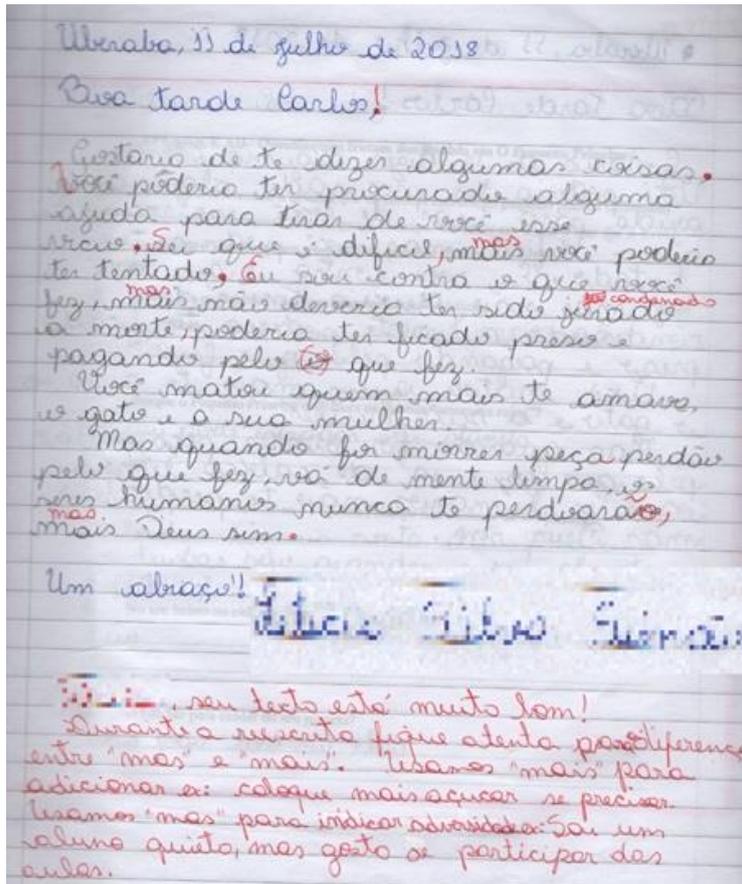
Figura 30 - Exemplo 2 – Carta ao narrador personagem



Fonte: Aluno participante desta pesquisa, 2018

A palavra Senhor no início da carta indica formalidade. O aluno reprovava a atitude do narrador e acredita que ele mereça a pena que recebeu. Nesse texto o aluno apenas expõe sua opinião e faltam argumentos. Na proposta de reescrita foi sugerido que o aluno ampliasse a argumentação com questionamentos que poderiam norteá-lo na produção. No entanto, as orientações foram ignoradas na reescrita.

Figura 31 - Exemplo 3 – Carta ao narrador personagem



Fonte: Aluno participante desta pesquisa, 2018

No texto, o aluno atribui ao alcoolismo a responsabilidade pelas ações do narrador personagem. Embora reprove as ações, ainda utiliza argumentos para consolá-lo. Relaciona a situação com sua própria realidade ao solicitar que o narrador peça perdão a Deus.

Para Nunes (2013), as histórias ou contos têm o intuito de provocar nas crianças pensamentos, questionamentos e indagações sobre seu tema, contexto e valores transmitidos, proporcionando a elas escolhas cada vez mais autônomas. Ao ler a narrativa, os alunos relacionaram a história a seus valores éticos e morais que os fizeram repensar sobre sua própria condição humana. No texto autoral, também temos a imagem de seu autor, dessa forma, ao imaginarem que tinham uma ligação parental ou de amizade com o narrador personagem, os alunos naturalmente o julgaram, atribuíram juízo de valor às suas ações e deram conselhos, ainda que inúteis, afinal, era um condenado. Alguns alunos consideraram justa a pena de morte, enquanto outros tentaram confortar-lhe falando de Deus e perdão.

Por meio da experiência ficcional, vivida pelo narrador, os alunos se depararam com questões éticas do seu cotidiano e repensaram seus modelos e conceitos sobre o que consideram

certo ou errado, bom ou ruim, justo ou injusto, em um processo de construção e reconstrução de seus valores.

Após a correção do texto, os alunos fizeram a reescrita. Em alguns casos, não atenderam às orientações da professora para melhorarem a argumentação de seus textos e se restringiram apenas à correção ortográfica como pode ser observado na figura 30.

4.3.3 Atividades Lúdicas

O lúdico é um recurso indispensável em qualquer fase escolar e não apenas nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Por isso, utilizamos o jogo para iniciarmos a segunda etapa por acreditarmos que se trata de um agente integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Ademais o jogo teve o papel de motivar os alunos para as demais atividades que compuseram essa etapa, em especial a leitura e a produção de textos.

Inicialmente os alunos fizeram, no laboratório de informática, uma pesquisa sobre a biografia de Edgar Allan Poe. Era importante que eles conhecessem um pouco da biografia e das principais características de sua obra, pois ao conhecer o contexto em que as narrativas eram escritas seria mais fácil perceber aspectos autorais na obra

Os alunos tiveram uma aula de 50 minutos para realizarem a pesquisa e anotar o máximo de informações sobre a biografia de Poe. Eles se dedicaram a essa tarefa e anotaram em seus cadernos o que julgaram importante. Na aula seguinte, propusemos um *quiz* com as seguintes regras pré-estabelecidas:

- a) Os alunos foram divididos em 5 grupos.
- b) Será feita uma pergunta para o grupo 1, caso souberem a resposta o grupo receberá um ponto. Se não souberem, não pontuará e o grupo 2 poderá escolher se responderá a mesma pergunta ou se a professora deverá fazer outra pergunta e assim sucessivamente até chegar ao grupo 5.
- c) O grupo que improvisar a resposta e errar perderá um ponto. Se não responder, não pontuará.
- d) O grupo que tumultuar a aula perderá um ponto.
- e) O grupo vencedor será aquele que ao final das cinco perguntas feitas para cada grupo tiver a maior pontuação.

Entendidas as regras, iniciamos o jogo com perguntas consideradas fáceis como o ano de nascimento e morte do autor estudado. Aos poucos, fomos dificultando com perguntas mais

complexas como características das obras, títulos de livros publicados, momentos da vida pessoal, vícios, entre outras.

O jogo, como parte da metodologia adotada nesse processo de intervenção, apresentou muitos pontos positivos. Dentre eles destacamos o envolvimento dos alunos tanto na pesquisa como no momento de responder às questões, a organização e o envolvimento com as regras e com seu respectivo grupo, uma vez que a turma é grande e os alunos, na maior parte das atividades, apresentam dificuldades em concentrar-se. Além disso, iniciar a segunda etapa com um jogo entusiasmou os alunos que já esperavam ansiosos pela leitura do conto de terror. As aulas que se seguiram entre esse período, do jogo até a leitura do conto, foram marcadas por pedidos insistentes para irmos à biblioteca realizar atividades de literatura. Tais solicitações reafirmam nossa crença de que o ensino da literatura pode ser prazeroso para aluno, bem como ocorrer em diferentes ambientes misturando atividades formais e lúdicas.

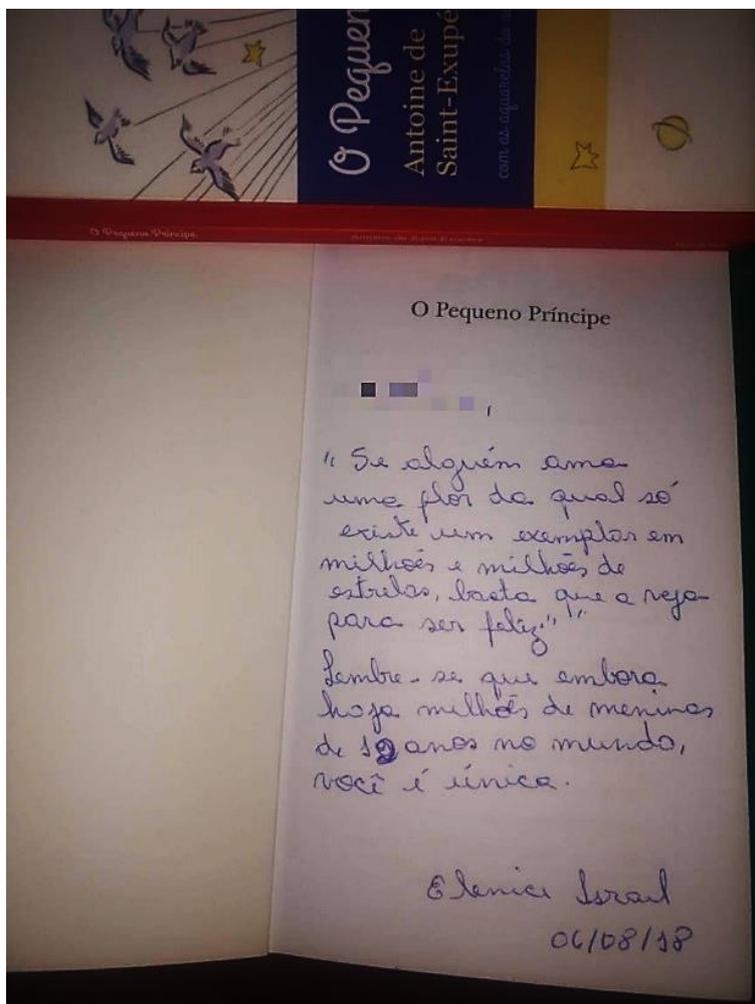
4.4 ETAPA 3 – O PEQUENO PRÍNCIPE

Durante as etapas anteriores do projeto de leitura, tratamos de temas que colocavam em evidência vícios e problemas da humanidade. Era nosso desejo que a terceira etapa tratasse de temas relacionados aos gêneros anteriores, mas que levasse os alunos a refletirem sobre virtudes e valores que, embora sejam intrínsecos ao ser humano, estão perdendo sua relevância e precisam ser considerados como, por exemplo, a amizade e o amor. A leitura da obra centrada em valores filosóficos fundamentais foi o ponto de partida para discussões que levaram os alunos a refletirem sobre o valor da amizade, bem como a fortalecer esse sentimento no ambiente escolar. Por isso, a obra de Antoine de Saint-Exupéry foi considerada por nós uma excelente opção para concluir as intervenções, pois além da riqueza temática e filosófica, é uma narrativa que não apresenta um horizonte final de leitura e o leitor, com suas experiências anteriores, tem um papel importante na construção de sentido e na criação de expectativas no decorrer da leitura.

Para essa última etapa, cada aluno foi presenteado com um exemplar do livro **O Pequeno Príncipe**, pois acreditamos que fazer a leitura com a obra em mãos traz um valor maior ao ato de ler e ao próprio projeto. Na primeira aula, os alunos receberam o livro com uma dedicatória exclusiva para cada um deles que tinha a proposta de fazer com que refletisse o quanto são especiais. Ao receberem os livros os alunos leram a dedicatória, sorriram e muitos trocaram os livros com os colegas para lerem as deles. Esse pequeno texto foi baseado na

própria obra de Saint-Exupéry, principalmente no momento em que a raposa diz ao menino que a rosa é especial em razão do tempo que passaram juntos.

Figura 32 - Dedicatória feita aos alunos



Fonte: Da autora, 2018

4.4.1 Leitura

Um dos desafios de nossa proposta de intervenção foi conseguir realizar todas as atividades na biblioteca. A essa altura do projeto, já não conseguíamos realizá-las com a mesma frequência nesse espaço porque muitos professores buscavam esse ambiente para apresentação de trabalhos em grupo, ensaios e apresentações de peças teatrais. Como nosso tempo para a execução estava se acabando e os alunos cobravam frequentemente que fizéssemos atividades de literatura, foi necessário desenvolvermos algumas delas na sala de aula. Embora tivéssemos mudado nossa estratégia inicial, nos sentíamos felizes e realizados, pois o objetivo da pesquisa

era ampliar o acesso dos alunos de toda a escola ao espaço da biblioteca e isso estava de fato acontecendo. Ao perceberem que aquele espaço poderia ser adequado para diversas atividades, outros professores passaram a levar os alunos para a biblioteca. Era necessário fazer um agendamento antecipadamente na secretaria da escola para utilizar o ambiente e passamos a agendar para garantir nosso acesso e assim finalizarmos as atividades de leitura literária.

A leitura da obra **O Pequeno Príncipe** foi dividida em dois ou mais capítulos por aula. Os trechos lidos eram explorados com atividades de escrita, artísticas e interpretação oral. Os alunos eram levados a fazer previsões sobre o que aconteceria no capítulo seguinte, confirmação de hipóteses e opinião crítica relacionando ficção e a realidade. A leitura era feita ora pela professora ora pelos alunos em voz alta, ou individualmente em silêncio, dependendo da atividade proposta. Após a leitura, eram feitas discussões sobre infância, amizade, meio ambiente, entre outros temas.

Além da leitura da obra, foi realizada também uma pesquisa no laboratório de informática sobre o baobá e suas principais características. Com a pesquisa, os alunos entenderam os motivos que levavam a personagem a temer que a árvore crescesse e tomasse conta de seu planeta.

4.4.2 Escrita

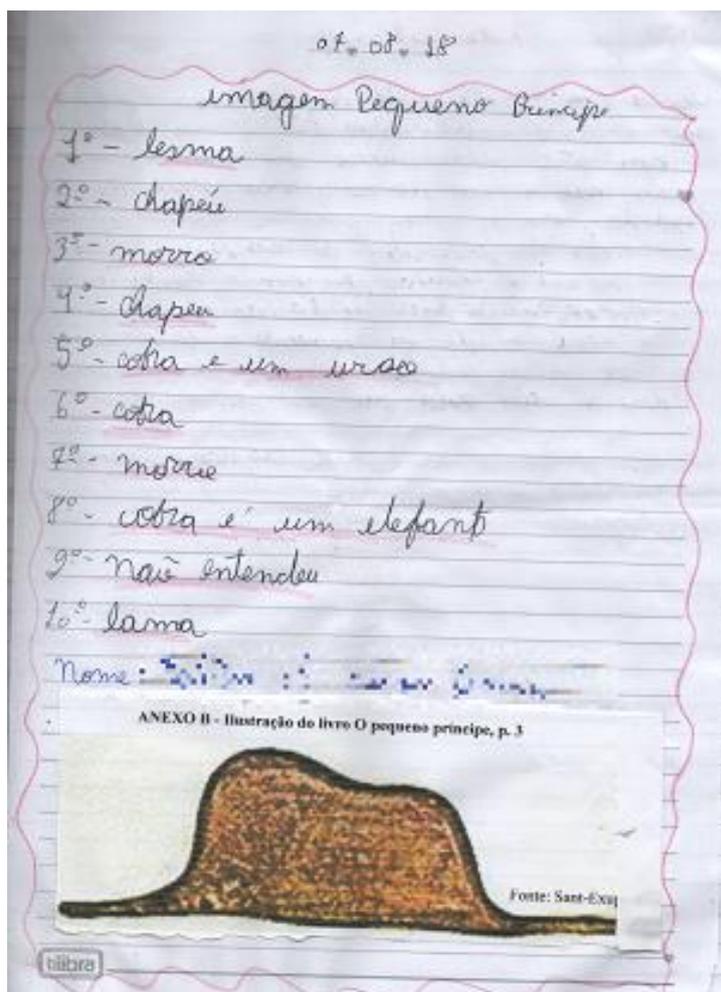
Na obra **O Pequeno Príncipe**, o aviador quando criança fazia desenhos que os adultos não entendiam e por isso o criticavam. Ele acreditava que os adultos precisavam de muitas explicações para compreender suas obras. Na narrativa, o aviador nos conta sua fracassada experiência quando fez o desenho de uma cobra que engolia um elefante, que não foi compreendido por ninguém:

Mostrei minha obra-prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes fazia medo. Responderam-me: “Por que é que um chapéu faria medo?” Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jiboia digerindo um elefante. (...) Desenhei então o interior da jiboia, a fim de que as pessoas grandes pudessem compreender. Elas têm sempre necessidade de explicações. (SAINT-EXUPÉRY, 2000, p.2)

Após a leitura, provocamos os alunos com questões como: por que os adultos não conseguiam perceber que o desenho mostrava uma jiboia engolindo um elefante? Por que o desenho do garoto fez com que ele abandonasse seu sonho? Em sua opinião, mesmo abandonando seu sonho, o garoto que se tornou piloto deixou de sonhar?

Nessa atividade os alunos foram convidados a fazer uma pesquisa em casa, em que mostraram o desenho da personagem para pessoas adultas e perguntaram o que era aquela imagem. Os alunos deveriam anotar o resultado para mais tarde socializar com os demais colegas.

Figura 33 - Pesquisa sobre o desenho feito pelo narrador personagem



Fonte: Aluno participante desta pesquisa, 2018

Na aula de discussão sobre o desenho, fizemos um círculo na biblioteca para expor o resultado da pesquisa que comprovou a observação feita pelo narrador. Os adultos que responderam ver no desenho uma cobra engolindo um elefante já conheciam a obra e por isso sabiam o que significava. Ao verificar o resultado da pesquisa, questionamos os motivos de os adultos não terem compreendido o desenho. Alguns disseram que é porque adulto é muito complicado, outros opinaram que é porque eles não enxergam as coisas óbvias e outros responderam simplesmente que não viram porque não são crianças. As respostas dos alunos

fizeram alusão à obra lida. O que pode indicar que a ficção pode ter influenciado sua forma de julgar.

Essa não foi uma atividade bem sucedida do ponto de vista de adesão dos alunos. Dos 35 alunos da turma, apenas 10 fizeram a pesquisa. Acreditamos que esse baixo número está relacionado principalmente ao fato de que a atividade foi solicitada para ser feita fora da escola e a grande maioria dos alunos da turma não costuma realizar tarefas em casa. Então, solicitamos aos alunos, que ainda não haviam respondido a pesquisa, que a fizesse dentro da escola no horário do recreio. No entanto, não foi possível destinarmos outra aula à discussão dos resultados, pois nosso tempo já era curto e ainda tínhamos muitas atividades do projeto para serem desenvolvidas. De modo geral todos os alunos fizeram a pesquisa, no entanto há na escola poucos adultos, que são os funcionários. Eles, provavelmente, deram a mesma resposta para todos os alunos que os entrevistaram. Nesse sentido, a pesquisa feita no ambiente da escola pode não ser tão fidedigna como a dos demais alunos que fizeram em casa com entrevistados diferentes.

Após a leitura dos capítulos 5 e 6 do livro, a professora levou os alunos ao laboratório de informática para que realizassem uma pesquisa sobre os baobás. O objetivo era que eles conhecessem melhor essa árvore para assim compreenderem o motivo da preocupação do Pequeno Príncipe. Depois de conhecerem um pouco mais sobre a árvore, os alunos responderam as questões interpretativas.

Figura 34 - Exemplo 1 – Interpretação de texto 1 **O Pequeno Príncipe**

APÊNDICE AD- Questões que tratam dos Baobás em O Pequeno Príncipe

Os capítulos 5 e 6 referem-se a ameaça que os Baobás causam ao pequeno planeta (asteroide) consideradas "sementes ruins" pelo Pequeno Príncipe. Levando em conta o que diz o livro sobre essa árvore e suas pesquisas, responda as questões abaixo:

- 1) Como são os Baobás? Cite suas principais características.
São arvores, são altas e dominam todo o planeta.
- 2) Porque o Pequeno Príncipe considera os Baobás "sementes ruins"?
porque o planeta dele é pequeno.
- 3) O que poderia acontecer se o Pequeno Príncipe não cuidasse de seu planeta?
ele ficaria com outros líderes no seu planeta e não teria espaço.
- 4) No seu bairro ou cidade há alguma "semente ruim"? Quais?
Nenhuma no meu bairro na cidade eu não sei.
- 5) O que faz para cuidar do seu planeta?
mãe jogar lixo no chão.

Fonte: Aluno participante desta pesquisa, 2018

Figura 35 - Exemplo 2 – Interpretação de texto 1 **O Pequeno Príncipe**

APÊNDICE AD- Questões que tratam dos Baobás em O Pequeno Príncipe

Os capítulos 5 e 6 referem-se a ameaça que os Baobás causam ao pequeno planeta (asteroide) consideradas "sementes ruins" pelo Pequeno Príncipe. Levando em conta o que diz o livro sobre essa árvore e suas pesquisas, responda as questões abaixo:

- 1) Como são os Baobás? Cite suas principais características.
São muito grandes e secos.
- 2) Porque o Pequeno Príncipe considera os Baobás "sementes ruins"?
Porque eles são grandes e podem destruir o planeta dele.
- 3) O que poderia acontecer se o Pequeno Príncipe não cuidasse de seu planeta?
Ele iria ser destruído, mas acabou.
- 4) No seu bairro ou cidade há alguma "semente ruim"? Quais?
não
- 5) O que faz para cuidar do seu planeta?
não jogar lixo no chão, deixar o lixo etc.

Fonte: Aluno participante desta pesquisa, 2018

Figura 36 - Exemplo 3 – Interpretação de texto 1 **O Pequeno Príncipe**

APÊNDICE AD- Questões que tratam dos Baobás em O Pequeno Príncipe

Os capítulos 5 e 6 referem-se a ameaça que os Baobás causam ao pequeno planeta (asteroide) consideradas "sementes ruins" pelo Pequeno Príncipe. Levando em conta o que diz o livro sobre essa árvore e suas pesquisas, responda as questões abaixo:

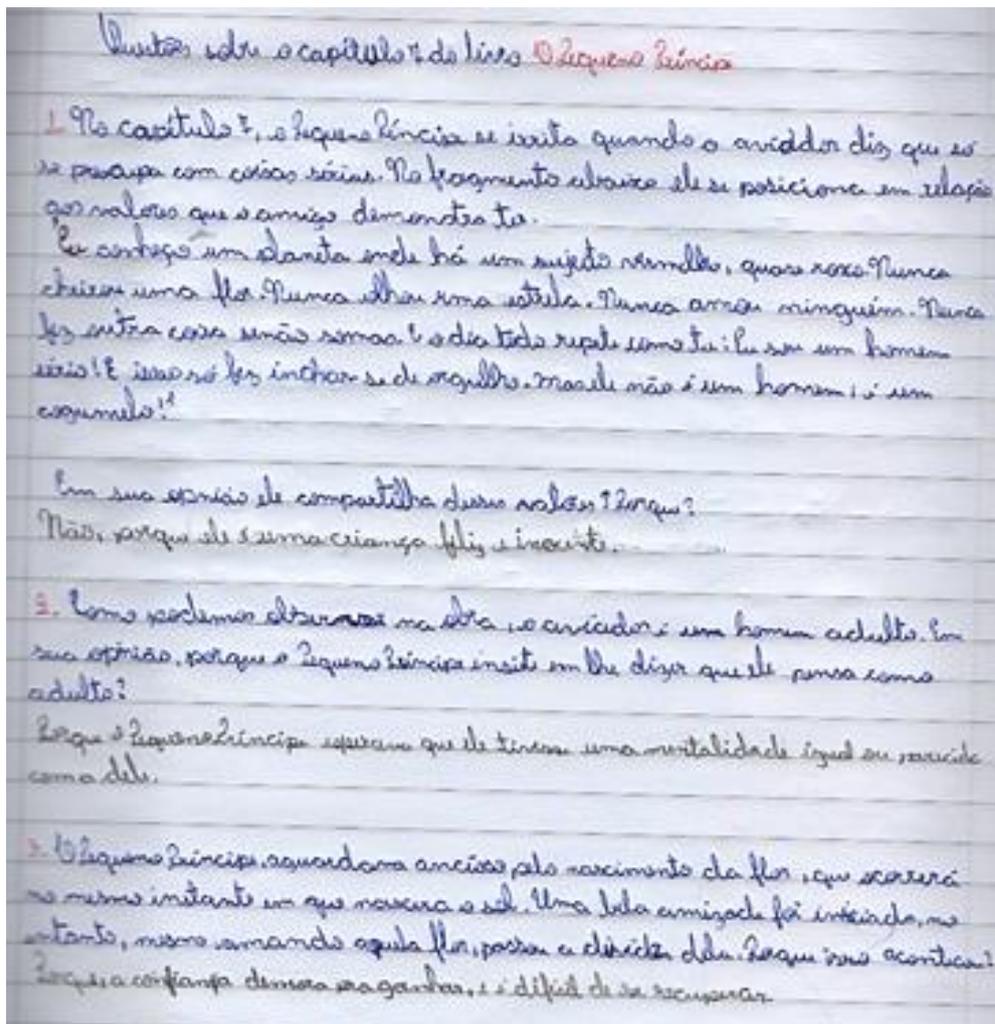
- 1) Como são os Baobás? Cite suas principais características.
são bem grandes
- 2) Porque o Pequeno Príncipe considera os Baobás "sementes ruins"?
Sim. Porque se eles crescerem do lado fora tem moçada
- 3) O que poderia acontecer se o Pequeno Príncipe não cuidasse de seu planeta?
Os baobás vão crescer e tomar o seu planeta
- 4) No seu bairro ou cidade há alguma "semente ruim"? Quais?
Sim mas eu não sei o nome
- 5) O que faz para cuidar do seu planeta?
tento não poluir

Fonte: Aluno participante desta pesquisa, 2018

A atividade indicou que a pesquisa foi importante para os alunos entenderem o que uma árvore, vista por nós como uma planta benéfica por oferecer sombra e madeira, pode ser uma ameaça no campo da ficção. No geral, os alunos, embasados pela pesquisa, fizeram relações entre os conhecimentos adquiridos sobre a árvore e a narrativa e perceberam o risco que a árvore oferecia àquele pequeno asteroide. No entanto, não conseguiram identificar as "sementes ruins" que podem existir próximas a eles, como as ervas daninhas, por exemplo.

A próxima atividade escrita pretendeu avaliar o que os alunos compreenderam sobre o relacionamento entre o menino e o aviador.

Figura 37 - Exemplo 1 – Interpretação de texto 2 **O Pequeno Príncipe**



Fonte: Aluno participante desta pesquisa, 2018

Nesse exemplo, o aluno atribui as divergências entre o menino e o aviador à diferença de pensamento, pois enquanto um era sério o outro era feliz e inocente. Durante a correção em sala percebemos que outros alunos escreveram respostas parecidas, então provocamos os alunos com perguntas como: Uma pessoa séria não poderia ser feliz em alguns momentos e até inocente em outros? Essas características devem ser antagônicas? Os alunos argumentaram que as pessoas sérias e adultas não têm tempo para se divertir e só pensam em trabalhar. Nesses momentos era explicitada a relação estabelecida entre a ficção e o meio em que vivem.

Figura 38 - Exemplo 2 – Interpretação de texto 2 **O Pequeno Príncipe**

Em sua opinião, ele compartilha
esses valores? Porque?
Não porque ele tem muita felicidade
em suas situações e não vive com uns
maus valores.
2) Como podemos observar na obra,
o avião é um homem adulto. Em
sua opinião, porque ele sempre
está triste em ele dizer, que ele
pensa como adulto?
Porque ele tá sempre de mal humor.
e só pensa em uma coisa.

Fonte: Aluno participante desta pesquisa, 2018

Na resposta do aluno a expressão “maus valores” parece descrever a preocupação do avião em consertar sua nave, ou seja, sua preocupação “com as coisas sérias”. Na resposta dada na segunda questão, o aluno deixa claro que o avião “está sempre de mau humor e só pensa em coisas sérias”. Por isso, discutimos as diferenças entre ser sério e ser mal humorado, e os provocamos sobre alguns momentos em que é necessário que até mesmo uma criança seja séria.

Figura 39 - Exemplo 3 – Interpretação de texto 2 **O Pequeno Príncipe**

Em sua opinião, ele compartilha desses valores? Porque?
Não. Porque ele pensa como uma criança que quer
aproveitar a vida.
2) Como podemos observar na obra, o avião é um
homem adulto. Em sua opinião, porque o Pequeno Príncipe
está triste em ele dizer que ele pensa como adulto?
Porque ele quer que o avião faça que ele tá
preocupado com coisas de adulto e não com as coisas
realmente importante na vida.
3) O Pequeno Príncipe, ajudando a avião pelo nascimento
da flor, que nasceu no mesmo instante em que nasceu
ela e ele. Uma bela amizade foi iniciada, no entanto,
mesmo amando aquela flor, passou a durador dela.
Porque isso aconteceu? Porque ela tá apaixonado dele,
fazendo várias coisas e isso fez o Pequeno Príncipe pensar
que ela estava o usando.

Fonte: Aluno participante desta pesquisa, 2018

No exemplo acima, o aluno deixa claro que as crianças querem aproveitar a vida. O menino gostaria que o avião percebesse que, por estar sempre preocupado com coisas de

adulto, não se dedicava às coisas importantes. Nesse sentido, o aluno não descarta a importância das “coisas sérias”, mas indica que as mais pertinentes nem sempre são as sérias.

Os alunos identificaram a diferença entre as prioridades do aviador e do menino. Para eles, o aviador só se preocupa com coisas sérias, o que um deles chama de “maus valores” e não se importa com o que é valioso para as crianças, o que um dos alunos chama de “coisas realmente importantes na vida”. Em relação ao relacionamento do menino com a flor, a maioria justifica a desconfiança do menino em razão de a rosa ser falsa e interesseira. Alguns atribuíram a desconfiança ao fato de ela ter espinhos e poder machucá-lo e outros não responderam diretamente a questão, como no exemplo da figura 37, em que o estudante diz que uma vez perdida a confiança é difícil recuperá-la.

4.4.3 Atividades Lúdicas

Durante a leitura da obra, foram feitas diversas atividades lúdicas. No capítulo 10, o Pequeno Príncipe inicia uma viagem e conhece os asteroides 325, 326, 327, 328, 329, 330 e seus respectivos moradores. Após a leitura dos capítulos, os alunos produziram um livro cartão que batizaram de **Memórias das viagens do Pequeno Príncipe**. O livro foi desenvolvido gradualmente cada vez que líamos sobre um dos planetas visitados. Os alunos escreveram sobre o asteroide que o Pequeno Príncipe visitou e fizeram uma ilustração.

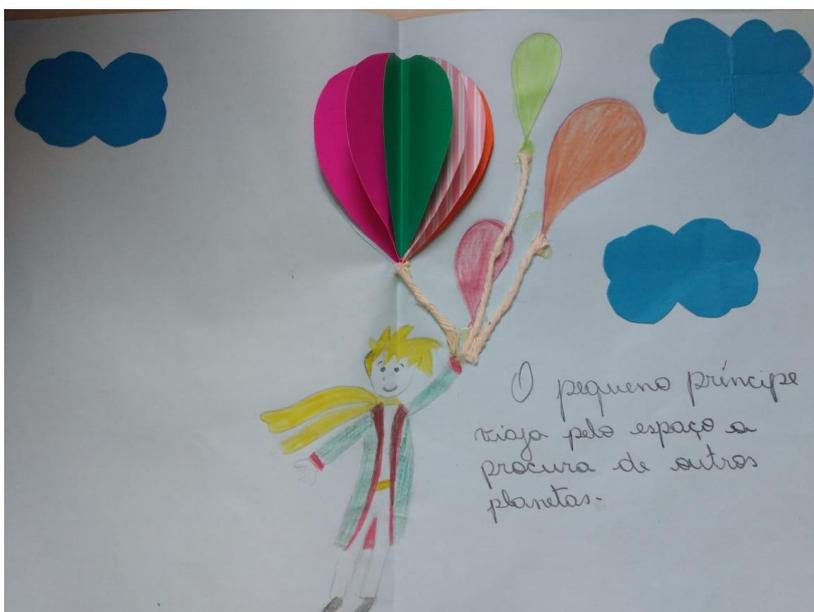
Figura 40 - Confeccção do livro *pop-up*



Fonte: Da autora, 2018

Após a leitura, os alunos produziram a ilustração da página do livro *pop-up* referente ao planeta que o menino conhecia. Para isso tiveram a liberdade de trazer os materiais que desejassem para a produção como: papéis coloridos, fitas, lápis de cor, pedrarias, entre outros. A maioria dos alunos não levava materiais, por isso a professora organizou uma caixa com diversos produtos de artesanato para que fossem usados por eles. Além da ilustração, os alunos deveriam escrever o que o menino aprendeu com a personagem que vivia naquele planeta.

Figura 41 - Página do livro *pop-up*



Fonte: Aluno participante desta pesquisa, 2018

Essa atividade levou mais tempo que o planejado, uma vez que os alunos gostavam muito da produção artística e faziam tudo com muito cuidado e sem pressa. No 7º ano os alunos não têm aulas de artes ou outra disciplina que explore a ludicidade, talvez por isso os discentes tenham gostado tanto de realizá-la. Embora tenha ultrapassado o número de aulas planejadas para a produção do livro, o resultado final foi muito positivo.

Na primeira aula os alunos ilustraram a saída do Pequeno Príncipe de seu asteroide. Na aula seguinte, produziram uma página que retratava o asteroide de um rei sem súditos, na sequência o de um vaidoso que via no menino a figura de um admirador, logo depois o de um alcoólatra, que bebia para esquecer que bebia, em seguida o de um homem de negócios que só pensava em obter lucro, o de um acendedor de candeeiro que obedecia as regras sem questioná-las, o de um geógrafo que só conhecia seu asteroide por meio dos livros e que nunca saía para explorá-lo, até que finalmente chegou a Terra. Ao final da produção das oito partes do livro os

alunos colaram as folhas na sequência da viagem do menino e produziram a capa. Para isso fomos à biblioteca e os alunos escolheram um livro para observarem os detalhes que compõe uma capa como: título da obra, autor, ilustrador, editora, entre outros.

Essa atividade não foi totalmente produzida na biblioteca, pois muitas vezes foi necessário realizá-la em sala. A biblioteca estava sendo agendada com frequência para professores de outras turmas. A dificuldade no acesso não era considerado um problema, pois nosso objetivo era estimular os alunos a frequentarem o ambiente e a falta de disponibilidade era um indicativo de que estávamos tendo êxito.

Produzimos também um marcador de página com a imagem da jiboia que engoliu o elefante. Os marcadores foram feitos de EVA (placa emborrachada feita a partir da mistura de Etil, Vinil e Acetato). Foi necessário que a professora desenhasse os moldes para que os alunos recortassem e montassem as partes colando tudo em um elástico.

Figura 42 - Marcador de página



Fonte: Aluno participante desta pesquisa, 2018

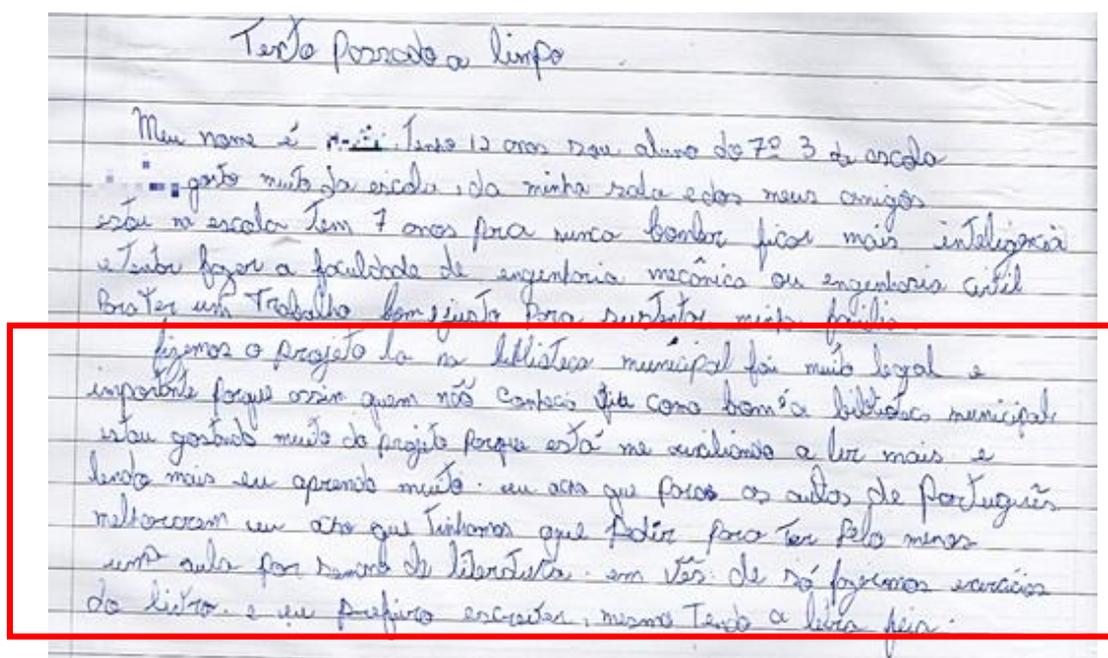
Ao final da leitura, ainda fizemos um *quiz* em que os alunos responderam a perguntas sobre a obra. A turma foi dividida em grupos de cinco alunos e foram feitas dezoito perguntas. Os grupos deveriam anotar as respostas em uma folha. Ao final as respostas foram trocadas entre os grupos para que fizessem a correção e fosse dada uma pontuação para a equipe. Após ela, os grupos receberam sua folha para que verificassem se estavam de acordo com ela. Assim, os alunos foram os responsáveis pela correção dos trabalhos uns dos outros.

Durante essa atividade, foram realizadas as perguntas e os alunos as ouviam de forma muito interessada. Em alguns momentos, foi necessário dar alguns minutos aos grupos para que discutissem a melhor resposta. Ao final, os grupos trocaram de folhas de respostas e a professora fez a correção oralmente para que os grupos verificassem se a resposta dos colegas estava certa. No geral, o resultado foi muito positivo, pois a atividade resultou em discussões sobre aspectos da obra e de personagens, bem como foi feita a relação entre as obras estudadas no projeto. O grupo vencedor recebeu como premiação lembrancinhas do Pequeno Príncipe, como por exemplo, pequenos cadernos e adesivos.

4.5 REFLEXÃO DOS PARTICIPANTES DAS ATIVIDADES

Ao final da última etapa do projeto de intervenção, preparamos uma atividade de produção de texto dissertativo em que os alunos receberam várias perguntas para responder e a partir das respostas produzirem um texto (APÊNDICE A). Nessa atividade, dentre as demais questões que os levou a refletir sobre valores e questões pessoais, sondamos sobre o que representou o projeto para o aluno e como as aulas de língua portuguesa poderiam ser melhores a partir de atividades literárias.

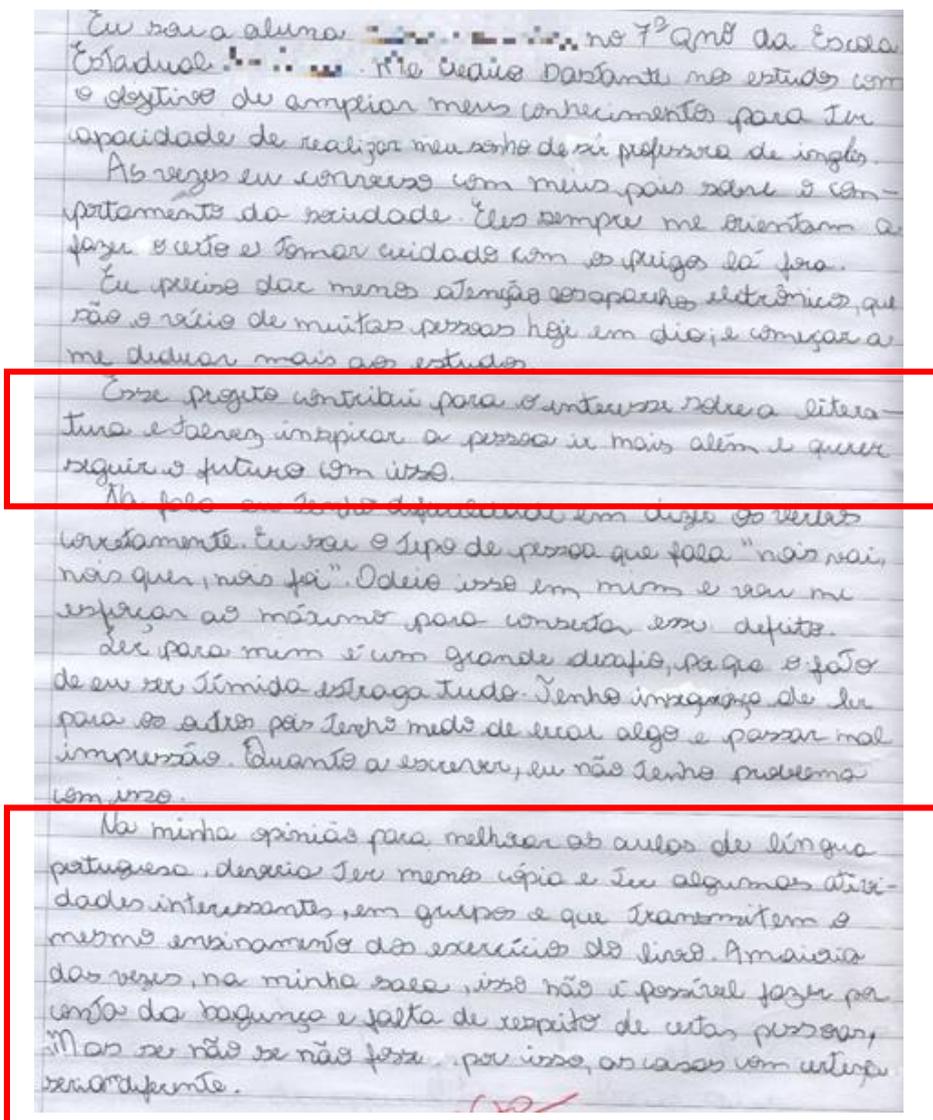
Figura 43 - Exemplo 1 – Produção de texto dissertativo



Fonte: Aluno participante desta pesquisa, 2018

No texto da figura 43, o aluno diz que foi “muito legal” visitar a biblioteca municipal e que quem não a conhecia “viu como é bom”, afirmou que o projeto o estava auxiliando a ler melhor e se ele ler melhor, irá aprender melhor. Em seu relato, fica evidente que o convívio com a literatura fez a diferença, pois considera que as aulas de língua portuguesa seriam melhores se tivessem ao menos uma aula de literatura por semana. Opiniões como essa se repetiram em muitos textos e reforça nossa convicção de que a literatura é o melhor caminho para ensinar a língua materna e/ou estrangeira. Além dos conhecimentos linguísticos, os alunos melhoraram a argumentação e, embora não tenha sido o foco de nossas intervenções nos momentos de correção e reescrita, também apresentaram, como consequência, uma melhora na ortografia.

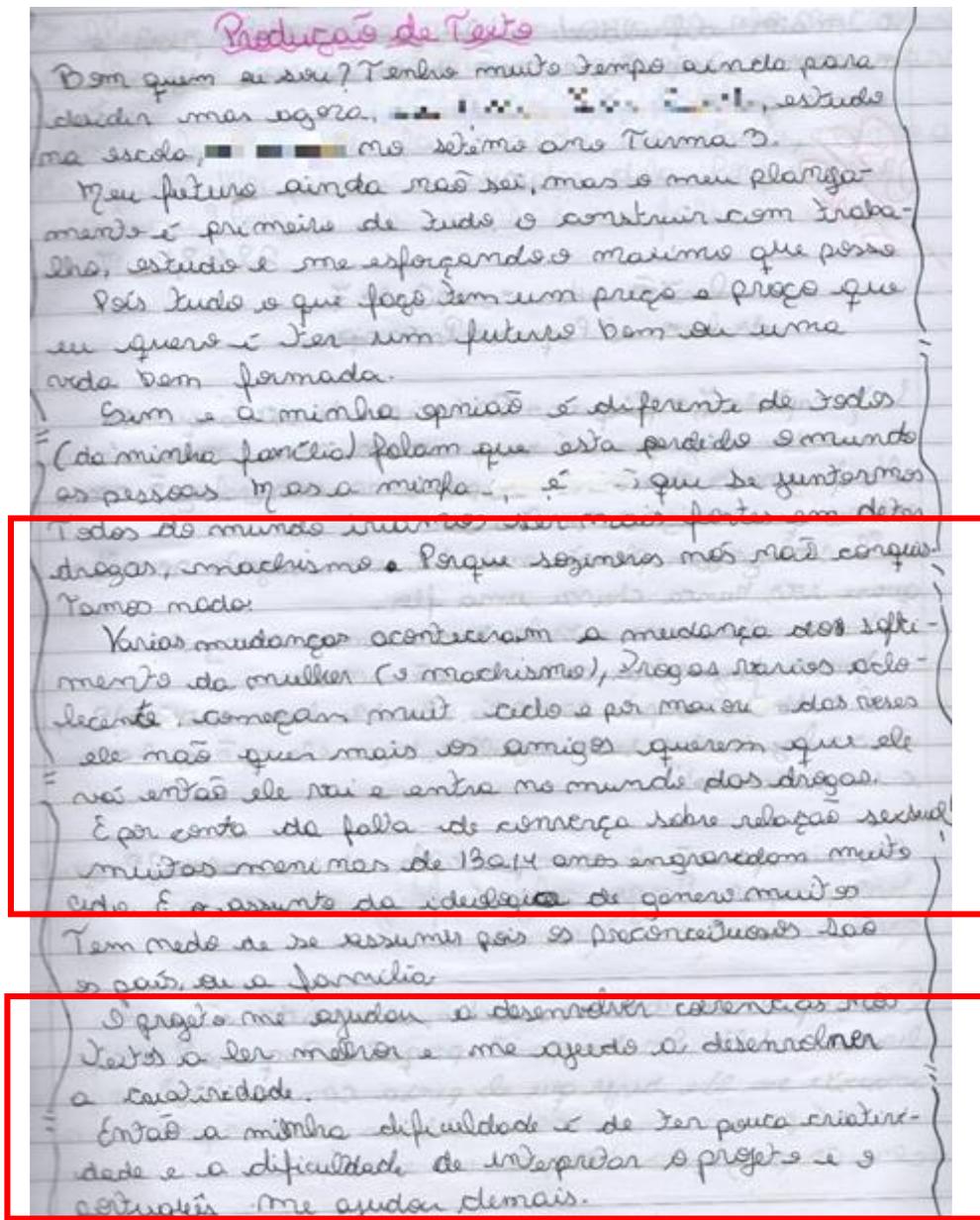
Figura 44 - Exemplo 2 – Produção de texto dissertativo



Fonte: Aluno participante desta pesquisa, 2018

No texto da figura 44, a aluna afirma que o projeto a incentiva a gostar de literatura e talvez “seguir o futuro com isso”. Talvez esteja se referindo a futuros professores de literatura ou ainda escritores. Não ficou claro esse ponto, mas percebemos que o projeto realmente impactou os alunos e que muitos citam a literatura não como uma disciplina que os força a ler, mas como um conhecimento que pode despertar novos saberes. A aluna sugere ainda que os professores de língua portuguesa devem utilizar menos cópia e mais aulas interessantes, mas reconhece que se trata de uma turma com problemas disciplinares e isso pode dificultar as atividades em grupo, por exemplo.

Figura 45 - Exemplo 3 – Produção de texto dissertativo



No exemplo 3, o aluno aborda alguns dos temas discutidos no projeto como drogas, sexo, machismo e responsabilidade. O relato evidencia o impacto que o projeto causou, pois os alunos se sentem à vontade para discutir temas que muitas vezes não são incluídos nas conversas com a família nem nas disciplinas da grade curricular da escola. Sobre o projeto, o aluno diz que o ajudou a desenvolver coerência em seus textos, ler e interpretar melhor e aprimorar sua criatividade. O depoimento reflete o resultado de nossas escolhas ao privilegiar as atividades de leitura, interpretação, produção de texto e também artísticas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das questões que norteou todo nosso processo de intervenção foi: Já que é inevitável a escolarização da literatura, como fazê-la para que não seja utilizada apenas com o objetivo de cumprir currículos pedagógicos, mas sim promover ganhos na formação do aluno? Pensando nisso, buscamos levar uma experiência leitora agradável e livre de imposições, que muitas vezes tornam a leitura uma obrigação enfadonha. Concentramo-nos em proporcionar experiências de leitura prazerosas que além de ganhos no que se refere ao conhecimento, pudesse também impactar o aluno tirando-o do lugar comum. Os “não ditos” e os “espaços vazios” (ISER, 1999) dos textos levaram os alunos a refletirem sobre as obras, interpretando-as de formas diferentes ao considerarem seu conhecimento de mundo e relacioná-las a sua própria vida. É possível avaliarmos esse impacto ao ler as reflexões feitas pelos alunos nos textos apresentados na sessão anterior, quando um deles menciona, por exemplo, na figura 45, “o projeto me ajudou a desenvolver coerência nos textos a ler melhor e me ajudou⁹ a desenvolver a criatividade.”

No decorrer da aplicação do plano de intervenção de nossa pesquisa, a leitura se mostrou fundamental. Por meio do estudo do referencial teórico, adquirimos conhecimento para relacionar teoria e prática e assim conquistamos a segurança necessária para desenvolvermos nossas ações dentro de um planejamento que considerou a necessidade dos alunos. Esse estudo se ancorou em nossa prática tornando-a exitosa e colaborou para nossa avaliação dos resultados a cada processo, uma vez que não houve experimentação baseada em intuições, mas sim atividades planejadas e fundamentadas a partir de teoria sobre leitura e literatura. Entender e comprovar a necessidade do estudo constante para aliar teoria e prática foi, sem dúvida, um dos maiores ganhos pessoais nesse processo. Ademais, a leitura das obras literárias realizada durante a intervenção foi essencial para as discussões, interpretações e produções de texto, bem como as demais propostas de atividades e de ações para a valorização e ampliação do acesso dos alunos ao espaço da biblioteca da escola.

A leitura teórica foi a base principal da pesquisa desde o início, pois foi a partir dela que entendemos que era essencial considerar a necessidade dos alunos para que tivéssemos práticas bem sucedidas de leitura. Ouvir o aluno e entender suas expectativas foi um dos pontos preponderantes em nossa pesquisa. Nesse sentido, o questionário inicial buscou entender a relação dos alunos com a biblioteca escolar, bem como suas principais carências e problemas.

⁹ No fragmento transcrito, foram mantidos os desvios ortográficos do aluno.

A partir dos dados coletados, elaboramos e desenvolvemos as oficinas de leitura literária no espaço da biblioteca. O segundo questionário avaliou o impacto da visita dos alunos à Biblioteca Municipal Bernardo Guimarães, cujo objetivo foi levá-los a relacionar a realidade das duas bibliotecas e refletir sobre a necessidade de valorizar, preservar e melhorar o atendimento na escola. Com base nos dados coletados, definimos ações que buscaram oferecer maior conforto aos leitores que frequentam esse ambiente, melhorar a organização do espaço, bem como proporcionar aos alunos a oportunidade de colaborar diretamente com essa organização e assim ampliarmos o sentimento de responsabilidade e pertencimento àquele ambiente.

Os registros feitos nessa dissertação mostram que foram desenvolvidas ações de incentivo à leitura e à escrita, interpretação de texto e valorização da biblioteca escolar. As ações de valorização do espaço nos surpreenderam no decorrer do processo e colaborou para que tivéssemos êxito em nosso primeiro entrave que foi a falta de interesse dos alunos para a leitura literária e a conversa persistente durante as atividades. Como já mencionado, trata-se de uma turma com sérios problemas de indisciplina e aprendizagem. Esse foi o motivo de nossa escolha por esse grupo, pois representava um desafio a mais para o projeto e a certeza de que caso as ações fossem exitosas em uma turma considerada difícil, provavelmente seriam bem sucedidas em outras turmas. Nos primeiros encontros, no espaço da biblioteca, os alunos conversavam muito e uma parcela significativa não demonstrava nenhum interesse. Ao passo em que as ações eram desenvolvidas, principalmente a partir da visita à biblioteca municipal, os alunos foram ficando cada vez mais interessados em participar das atividades e até da organização da biblioteca. Ao final do projeto, até mesmo os alunos mais resistentes já estavam totalmente integrados ao projeto e às atividades. O interesse e o desejo em potencializar a utilização do espaço da biblioteca foram como molas propulsoras para as conquistas que tivemos nesse processo de valorização que se iniciou com nossa pesquisa. Entre elas podemos mencionar a participação na reorganização do espaço e do acervo, a doação de livros e a criação do cantinho da leitura com o tapete em EVA e almofadas. A visita da professora Adriana Fonseca foi de grande importância, pois além da história contada, diversão garantida para os alunos, a bibliotecária destacou os pontos positivos de nossa biblioteca, como seu acervo, e os motivou a valorizá-la.

O principal problema da biblioteca era a falta de funcionários, que resultava em portas fechadas a maior parte do tempo. Esse problema foi resolvido com a intervenção da diretora da escola que encaminhou uma funcionária em desvio de função¹⁰, que ficou responsável por

¹⁰A professora do Ensino Fundamental I estava em desvio de função e não poderia ter contato direto com os alunos. Geralmente os funcionários em desvio de função são direcionados para trabalhos administrativos como xerox ou secretaria da escola.

organizar seu espaço e o empréstimo dos livros. Com isso, a bibliotecária que antes era responsável pela biblioteca e por substituir professores pôde se dedicar somente a substituir os professores. A servidora em desvio de função (por estar impedida de ter contato com os alunos) ficou responsável por manter a biblioteca organizada e aberta, bem como pelo atendimento aos alunos. Com a biblioteca aberta todo o tempo, os professores se sentiram motivados a agendar horário para realizar diversas atividades nesse espaço, uma vez que agora havia naquele espaço uma servidora que os podia ajudar montando equipamentos, além de orientar os alunos em relação à escolha de livros, entre outros.

Os registros feitos pelos alunos mostraram que a variedade de gêneros literários foi fundamental para suas escritas, pois produziram diversos textos como conto de fadas e carta, textos dissertativos, além das produções orais. A observação, a análise e a reescrita dessas produções nos permitiram uma avaliação contínua dos resultados. É evidente que os alunos apresentam muita dificuldade em escrever quando o professor simplesmente menciona o gênero a ser produzido. No entanto, quando o aluno tem contato com os textos antes da produção escrita, é comum que se sinta familiarizado para a escrita. Dessa forma, a maior preocupação foi com a linguagem e não com a criação. A reescrita é um processo importante como instrumento de aprendizagem, pois, de acordo com os PCN (1998), um escritor só é competente quando lê o texto que produziu, verifica se está coerente ou caótico, e com isso, é capaz de revisá-lo, ou mesmo reescrevê-lo, até que o considere suficiente para que seja utilizado. Assim, a reescrita tornou-se instrumento constante de nossa prática durante a intervenção, uma vez que permitiu ao aluno revisar seu texto e adequá-lo.

Ao longo do projeto de intervenção, passamos por várias dificuldades na aplicação das atividades. O ano de 2018 foi um ano de muitos problemas políticos que influenciaram diretamente em nosso trabalho nas escolas de Minas Gerais. Tivemos diversas paralisações e greve dos professores, que reivindicavam o pagamento de seus salários. A greve dos caminhoneiros, do dia 21 a 30 de maio, teve como principal consequência a falta de combustíveis e gás de cozinha. Com isso, as escolas da cidade suspenderam suas aulas por cerca de uma semana, o que gerou transtornos a todos. Em 2018, também tivemos a copa do mundo. Com isso, as aulas também foram suspensas e houve muitos projetos direcionados a esse tema. Esses eventos geraram muitas reposições de aula que não deram conta de trazer todos os alunos para a escola, o que resultou em um atraso nas atividades do projeto.

O desinteresse e a indisciplina de alguns alunos da turma também tornaram a execução do projeto muitas vezes cansativa e enfadonha. Em contrapartida, a dedicação e o interesse de muitos outros alunos, que solicitavam as aulas de literatura, nos deram esperança e vontade de

continuar a romper com a resistência da minoria. A falta de apoio dos órgãos públicos também deve ser destacada. Embora os alunos tenham sido muito bem recebidos na biblioteca municipal e a professora Adriana Fonseca tenha apresentado todo o espaço a eles ressaltando as principais diferenças entre uma biblioteca pública comunitária e uma biblioteca escolar, não conseguimos o transporte para levá-los e foi necessário que todos fossem a pé. Com isso, nosso passeio ficou prejudicado já que o tempo de permanência na biblioteca foi muito menor que o necessário e não foi possível realizar todas as atividades que estavam previstas. Além disso, os alunos chegaram cansados à escola e alguns, que dependiam do transporte de *vans*, foram deixados para trás, o que causou transtornos e reclamações dos pais.

Sobre as atividades, as discussões sobre o momento histórico e cultural em que o conto de fadas “Chapeuzinho Vermelho” foi publicado pela primeira vez oportunizou aos alunos olhar para o texto com um olhar de outrora e refletir sobre as mudanças que ocorrem na sociedade. Além disso, os textos literários nos permitiram refletir sobre assuntos que, embora polêmicos, precisam ser discutidos para que as futuras gerações os encarem com a gravidade que representam para nossa sociedade, como machismo, alcoolismo, abuso sexual, violência e feminicídio. Acreditamos que a partir da ficção, os alunos vivenciaram tais problemas, discutiram e estão melhor preparados para enfrentá-los no campo da realidade.

No que se refere ao incentivo à leitura, vale destacar que, antes das leituras, foi realizado um trabalho de motivação e antecipação de informações para levá-los a acionar seus conhecimentos prévios a respeito do tema. Consideramos importante incorporar atividades lúdicas para que haja certa leveza nas aulas. Como exemplo, tivemos a decoração com velas para a leitura do conto de terror, a produção de texto coletivo oral do conto de fadas, a confecção do livro *pop-up* e da rosa de papel, o *quiz* e a reprodução das ilustrações do conto de fadas no datashow. Durante a realização das atividades, os alunos que produziam os melhores textos, de acordo com o objetivo pré-estabelecido, eram premiados com livros de literatura. Dias depois, a professora perguntava a esses alunos o que acharam do livro, se já o haviam lido e incentivava a troca entre eles. A equipe pedagógica também participou do incentivo à leitura entregando os livros (prêmio) junto com a professora e reforçando durante conversa com os discentes sobre os diversos benefícios que a leitura e o projeto traziam para suas vidas. Ao final, foi possível perceber que, por influência dos alunos do 7º ano, as demais turmas da escola também desejavam frequentar o espaço da biblioteca. Com isso, muitos professores passaram a levá-los para desenvolverem atividades de leitura, cultura, bem como apresentação de trabalhos nesse ambiente. No final de 2018, já não era mais possível realizar atividades com facilidade na

biblioteca. Era necessário agendar antecipadamente e como nosso tempo estava curto, muitas vezes foi necessário realizá-las em sala de aula.

Reafirmamos que o apoio da equipe dirigente e pedagógica foi essencial nesse projeto, pois nossa intervenção ultrapassou os limites da sala de aula e impactou em espaços comuns da escola, como a biblioteca. Embora nosso tempo tenha sido curto para desenvolver todas as atividades em razão das adversidades já mencionadas, a equipe sempre demonstrou confiança e apoio ao nosso projeto e às atividades desenvolvidas. Além disso, a equipe encaminhou para a biblioteca uma servidora em desvio de função. Com isso, esse espaço estava sempre disponível para aqueles que desejavam pegar livros por empréstimo ou fazer pesquisas. Essa indicação resolveu um dos maiores problemas da biblioteca que eram as portas fechadas e a falta de acesso dos alunos ao acervo.

É importante destacarmos aqui que nosso objetivo não foi o de resolver o problema de infraestrutura da biblioteca da escola, pois os problemas, como umidade e espaço limitado, são de ordem maior e resultam de uma ampliação antiga sem planejamento que manteve a biblioteca no prédio antigo da escola. Para resolver essas questões, acreditamos que seja necessária uma reforma que depende de verba estadual. Nesse sentido, nosso objetivo foi iniciar um processo que deverá se desenvolver progressivamente mudando o olhar dos alunos, bem como da comunidade, para que percebam o valor de nossa biblioteca escolar para que ações de fomento à leitura e à cultura sejam desenvolvidas nesse ambiente dando-lhe maior visibilidade.

Também não tivemos a ambição de resolver os problemas de aprendizagem da turma, pois como relatado anteriormente, tratam-se de alunos que apresentam dificuldade em diferentes aspectos e, como sabemos, o desenvolvimento das habilidades e competências ocorre de forma processual e nunca de forma imediata. Nossa proposta foi levá-los a refletir sobre a necessidade da leitura e perceberem que ler e produzir textos são caminhos fundamentais para diminuir as demais dificuldades que geralmente advém da dificuldade de ler e compreender textos. Embora esse não tenha sido nosso objetivo, não podemos deixar de registrar que as leituras e as discussões realizadas ampliaram o horizonte final de leitura dos alunos. Os exercícios de correção e reescrita melhoraram as produções de textos, como muitos dos alunos relataram em seus textos quando avaliaram o projeto. Acreditamos que nos próximos anos os alunos continuarão colhendo os frutos de sua aproximação com a leitura literária, bem como motivarão outros alunos a preservar e valorizar o espaço da biblioteca.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- BENJAMIN, W. Escavando e recordando. In: _____. **Rua de mão única**. 5. Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995. p.239-40.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 07 out. 2017.
- BOSI, A. **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 1974.
- CAMPELLO, B (Org.). **Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento**: parâmetros para bibliotecas escolares. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- CANDIDO, A. **Vários escritos**. 2.ed. rev. amp. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- _____. **Formação da Literatura Brasileira**: momentos decisivos. 8.ed. Belo Horizonte; Rio de Janeiro: Itatiaia 1997. v.II.
- CASTRO, M. C. P. S. **A biblioteca na escola plural**. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA, 1998, Belo Horizonte. Anais ...Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- CHARTIER, R. **A Leitura**: entre a falta e o excesso. In: A aventura do livro: do leitor ao navegador - conversações com Jean Lebrun. São Paulo: UNESP, 1998.
- DIDO, J. C. **Teoría de la Fábula**. Espéculo: Revista de Estudios Literários. 2009
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Rio de Janeiro, Editora Agir, 2009. Aquarelas do autor. 48ª edição / 49ª reimpressão. Tradução por Dom Marcos Barbosa. 93 páginas.
- FAILLA, Z. (Org.) **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Instituto Pró-Livro/Sextante, 2016. Disponível em: Acesso em: 26 de agosto 2017.
- FOUCAULT, M. **O que é um autor?** In: _____. Ditos e escritos III: Estética: literatura e pintura, música e cinema. Tradução de Inês Barbosa. Rio de Janeiro: Forense, 2011.
- GRIMM, Jacob & GRIMM, Wilhelm. **Contos de Grimm**. Trad. Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002
- LEFFA, Vilson J. Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra, 1996.

- LEFFA, V. J. **Fatores da compreensão na leitura**. Cadernos do IL, 15(15),143-159. (2005)
- LISPECTOR, C. O Crime do Professor de Matemática. In **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro, Rocco, 1998.
- LOVECRAFT, H P. **O horror sobrenatural na literatura**. Tradução João Guilherme Linke. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- MENDES, Mariza B. T. **Em busca dos contos perdidos**. O significado das funções femininas nos contos de Perrault. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000.
- MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1994.
- MORO, E. L. S. (Org.). **CONTEXTOS formativos e operacionais das bibliotecas escolares e públicas brasileiras**. Brasília: Conselho Federal de Biblioteconomia, 2015. Disponível em: <http://repositorio.cfb.org.br/bitstream/123456789/587/3/LIVRO%20BIBLIOTECAS%20ESCOLARES.pdf> Acesso em: 05 de ago. 2017
- PERRAULT, Charles. **Contos de Mamã Gansa**. Porto Alegre: Paraula, 1994.
- _____. **Contos de fadas**. Trad. Monteiro Lobato. São Paulo: Editora Nacional, 2002
- PIGLIA, R. Tesis sobre el cuento. In: _____. **Formas breves**. Barcelona: Anagrama, 2004. p. 73-86.
- POE, E. A. “O gato preto”. In _____. **Histórias extraordinárias**. Trad. Breno da Silveira e outros. São Paulo: Abril Cultural, p.39-51
- _____. A filosofia da composição. In:_____. **Poemas e Ensaios**, 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p. 20-32.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Rio de Janeiro, Editora Agir, 2009.
- SILVA, E T. **Biblioteca Escolar: da gênese à gestão**. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto,1988. Página 133 - 145.
- SILVA, W.C. **Miséria da biblioteca escolar**. São Paulo: Cortez, 2003.
- SOUZA, C. E. L. **Entre as linhas do texto e o brilho da tela, uma rede e o leitor**. 2009. xx f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Brasília, DF, 2009.
- ZAPPONE, M. H. Y. **Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas**. Teoria e Prática da Educação, v. 03, p. 47-62, 2007.

ZILBERMAM, Regina. **Leitura Literária e outras leituras.** Belo Horizonte CEALE; Autentica, 1999.

APÊNDICE A - Roteiro para a produção de texto dissertativo

Nessa atividade, você deverá produzir um texto narrativo descritivo. Para auxiliá-lo nessa produção siga o roteiro que lhe norteará fazendo de suas respostas as afirmativas necessárias para compor seu texto, transformando-o em uma narração descritiva minuciosa sobre suas características físicas, psicológicas, bem como suas preferências.

- Quem realmente sou?
- Tenho objetivo (ou pelo menos uma noção) do que quero para mim em um futuro próximo?
- Compartilho com meus pais o que penso acerca do comportamento da sociedade, como por exemplo: assuntos relacionados às drogas, orientação sexual, métodos contraceptivos, a ideologia de gênero, machismo, entre outros?
- Você é parte de uma sociedade que está se adaptando às rápidas mudanças e é capaz de perceber o sofrimento dos indivíduos para acompanhá-las. Analise quais são essas mudanças e o porquê de elas ocorrerem.
- Há algo em você que precisa mudar para se tornar um jovem e/ou adulto criativo com objetivos focados em sua realização profissional e pessoal?
- Sobre o projeto de leitura desenvolvido na biblioteca da escola, vocês ouviram e leram contos, fizeram atividades, visitaram a Biblioteca Municipal Bernardo Guimarães e também receberam a visita das professoras da Biblioteca Municipal, Adriana e Renata para uma contação de histórias. De que forma esse trabalho contribuiu para sua aprendizagem?
- No conto popular “João Jiló”, contado pela professora Adriana, vocês conheceram a personagem “João Jiló”, um menino mal-humorado que faz maldades com um passarinho. Estabeleça relações entre essa personagem e a personagem do conto “O Gato Preto”.
- Cite algumas de suas dificuldades na fala e na escrita.
- Entre ler e escrever, quais desses dois desafios tem maior relevância para você? Por que?
- O que você sugere para que as aulas de língua portuguesa se tornem mais produtivas, ou seja, mais dinâmicas e menos cansativas? Dê exemplos.

APÊNDICE B - Caderno de atividades

Olá professor,

Buscando colaborar com a construção de atividades significativas para a leitura literária, bem como a utilização e valorização do espaço da biblioteca escolar, disponibilizamos este material com sugestões de atividades para serem desenvolvidas juntamente com seus alunos. As atividades abaixo privilegiam a leitura, a compreensão e a produção de textos orais e escritos dos gêneros literários conto de fadas, conto de terror e fábula. A diversidade literária, presente neste material, foi pensada para ser trabalhada no espaço da biblioteca escolar e foram elaboradas e aplicadas por nós em uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental II.

Todas as atividades podem ser adequadas ao perfil e às necessidades de seus alunos ou ainda para outras turmas do Ensino Fundamental. Esperamos que você, professor, faça bom proveito do material, lembrando que as atividades foram pensadas para serem desenvolvidas no espaço da biblioteca escolar, mas podem ser produzidas também em ambientes externos ou mesmo na sala de aula.

As atividades foram divididas didaticamente em três etapas: na 1ª Etapa, indicamos a leitura de três versões diferentes do conto de fadas “Chapeuzinho Vermelho”; na 2ª Etapa, recomendamos a leitura do conto de terror “O Gato Preto” de Edgar Allan Poe; e na 3ª, sugerimos a leitura da fábula **O Pequeno Príncipe**.

PRIMEIRA ETAPA

Na primeira etapa, propomos a leitura em ordem cronológica de três versões do conto de fadas “Chapeuzinho Vermelho” com o objetivo de levar os alunos a interpretar e fazer relações entre os textos lidos, produzir textos e reescritas. Antes de iniciar a leitura da versão de Charles Perrault, é necessário que você, professor, faça uma contextualização cultural sobre o século XVIII. Conte aos alunos como era a infância nesse período, como era a vida das mulheres e os direitos e deveres que crianças e mulheres tinham nessa sociedade patriarcal. Essas informações são importantes para que os alunos, ao ouvirem o conto, tenham condições de olhar para a narrativa com o olhar do passado e não com nosso olhar contemporâneo. Um exemplo disso são as interpretações da narrativa com um forte apelo à perda da inocência e o tom ameaçador pra conseguir a obediência das meninas.

Estimule-os a conversar sobre os contos de fadas para verificar o que sabem sobre esse tema. Você poderá fazer perguntas como: Quais contos de fadas conhecem? Vocês acham que os contos de fadas, mesmo sendo ficção, podem nos ensinar algo? O que esses contos podem nos ensinar? Vocês conhecem o conto “Chapeuzinho Vermelho”? Quando ouviram essa história pela primeira vez? Quem lhes contou? Você saberia recontar a história que ouviu? O que você acha do comportamento de Chapeuzinho Vermelho? E do Lobo Mau? É útil destacar que no terreno da literatura há espaço para o imaginário, para a fantasia e para o sobrenatural, e que as histórias não necessitam ser verossímeis com o que se conhece do mundo real. Também pode ser positiva a estimulação para a leitura com comentários como: Qual é a idade de vocês? Vocês já tem idade para saberem a verdadeira história de “Chapeuzinho Vermelho”!

Para a contextualização, leitura e discussão do texto de Perrault serão necessárias por volta de duas aulas de 50 minutos. Você, professor, poderá ler a história ou pedir a um aluno que a leia.

PRIMEIRA VERSÃO – LEITURA

“Chapeuzinho Vermelho” (por Charles Perrault)

Era uma vez uma jovem aldeã, a mais bonita que fosse dado ver; a sua mãe era louca por ela e a avó mais ainda. Esta boa mulher mandou fazer-lhe um capucho vermelho, que lhe ficava tão bem que em todo o lado lhe chamavam Capuchinho Vermelho.

Um dia a mãe, tendo cozido pão e feito bôlas, disse-lhe:

_ Vai ver como está a tua avó, porque me disseram que está doente; leva-lhe uma bôla e este potinho de manteiga.

Capuchinho Vermelho partiu imediatamente para a casa da avó, que morava numa outra aldeia. Ao passar num bosque encontrou o compadre Lobo, que tinha muita vontade de comê-la, mas não se atrevia a tal por causa de alguns lenhadores que estavam na floresta. Perguntou-lhe aonde ela ia; a pobre criança, que não sabia que é perigoso deter-se para escutar um Lobo, disse-lhe:

_ Vou ver a minha avó e levar-lhe uma bôla com um potinho de manteiga que a minha mãe lhe manda.

_ Ela mora muito longe? perguntou o lobo.

_ Ó! Sim, disse Capuchinho Vermelho, é para lá do moinho que vê lá mesmo ao fundo, ao fundo, na primeira casa da aldeia.

_ Pois bem, disse o Lobo, eu também quero ir vê-la; vou por este caminho e tu vai por aquele, a ver quem chega lá primeiro.

O Lobo desatou a correr com toda a força pelo caminho mais curto e a jovem foi pelo caminho mais longo, entretendo-se a colher avelãs, a correr atrás das borboletas e a fazer ramos com as florezinhas que encontrava. O Lobo não demorou muito a chegar a casa da avó; bate à porta: toc, toc.

_ Quem está aí?

_ É a sua pequena, Capuchinho Vermelho, disse o Lobo disfarçando a voz, que lhe traz uma bôla e um potinho de manteiga que a minha mãe lhe manda.

A boa avó, que estava de cama por se achar adoentada, gritou-lhe:

_ Puxa a cavilha, que o trinco cairá.

O Lobo puxou a cavilha e a porta abriu-se. Ele atirou-se à velhinha e comeu-a em menos de nada; porque há três dias que não comia. Depois fechou a porta e foi-se deitar na cama da avó, à espera de Capuchinho Vermelho, que algum tempo depois veio bater à porta. Toc, toc.

_ Quem está aí?

Capuchinho Vermelho, que ouviu a voz grossa do Lobo, primeiro teve medo, mas pensando que a avó estivesse constipada, respondeu:

É a sua pequena, Capuchinho Vermelho, que lhe traz uma bôla e um potinho de manteiga que a minha mãe lhe manda.

O Lobo gritou-lhe, adoçando um pouco a voz:

_ Puxa a cavilha, que o trinco cairá.

Capuchinho Vermelho puxou a cavilha e a porta abriu-se. O Lobo, vendo-a entrar, disse-lhe enquanto se escondia sob a colcha:

_ Põe a bôla e o potinho de manteiga em cima da masseira e vem deitar-te comigo.

Capuchinho Vermelho despe-se e vai meter-se na cama, onde ficou muito espantada de ver as formas da avó em camisa de noite e disse-lhe:

_ Avó, que grandes braços tem!

_ É para melhor te abraçar, minha filha.

_ Avó, que grandes pernas tem!

_ É para correr melhor, minha pequena.

_ Avó, que grandes orelhas tem!

_ É para escutar melhor, minha pequena!

_ Avó, que grandes olhos tem!

_ É para ver melhor, minha pequena.

_ Avó, que grandes dentes tem!

_ É para te comer!

E, ao dizer estas palavras, o Lobo malvado atirou-se sobre Capuchinho Vermelho e comeu-a.

MORALIDADE: Vê-se aqui que crianças jovens, sobretudo moças belas, bem feitas e gentis, fazem muito mal em escutar todo o tipo de gente; e que não é coisa estranha que o lobo tantas delas coma. Digo o lobo, porque nem todos os lobos são do mesmo tipo. Há os de um humor gracioso, sutis, sem fel e sem cólera, que — familiares, complacentes e doces — seguem as jovens até às suas casas, até mesmo aos seus quartos; mas ai! Quem não sabe que estes lobos delicados são de todos os lobos os mais perigosos.

PERRAULT, C. **Contos de Perrault**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1997.

Orientação para o professor

Após a leitura converse com os alunos sobre as palavras desconhecidas e a variedade linguística, principalmente o vocabulário, presentes no texto. Como por exemplo: Bôlas: bolos circulares e chatos à base de farinha de cereais ou de leguminosas; Camisa de noite: corpo despido revelador do lobo selvagem. Explore a moral da história. Questione os alunos sobre a simbologia do lobo mau, o que o autor quer dizer com “seguem as jovens até às suas casas, até mesmo aos seus quartos”? Por que essas histórias eram contadas às crianças? O aprofundamento das reflexões vai depender do nível e da idade dos alunos. Se forem crianças maiores você poderá explorar questões como abuso sexual e orientações para evitá-lo, por exemplo.

Interpretação de texto para alunos

Professor, na atividade abaixo, os alunos deverão responder por escrito questões sobre os contos de fadas e produzir um pequeno texto contando o que pensam sobre o final característico “foram felizes para sempre”. Estimule-os a refletir sobre o que significa viver feliz para sempre, imaginar o que pode ter acontecido em um dos contos de fadas conhecidos por eles após o final feliz.

Para o aluno: responda as questões abaixo

O conto de fadas que você leu apresenta algumas características diferentes dos demais, pois não se inicia com a expressão “Era uma vez” e também não termina com “E foram felizes para sempre”. O conto de fadas “Chapeuzinho Vermelho” termina com uma moral. Em sua opinião qual é o objetivo do autor ao escrever uma moral no final do conto?

O conto “Chapeuzinho Vermelho” apresenta muitas características diferentes dos demais contos de fadas em que a princesa se casa com o príncipe e eles vivem “felizes para sempre”. Para você o que significa ser feliz para sempre? Você acha que alguém pode ser feliz para sempre? Escreva um pequeno texto contando o que você acredita que possa ter acontecido após o “felizes para sempre” no conto de fadas de sua preferência.

Orientação para o professor

Professor, após a produção escrita é essencial que seja feita a correção dos textos e a reescrita. Durante a correção, observe se os alunos entenderam a proposta da atividade, se a ação das personagens apresenta aspectos sobrenaturais ou se serão narrados acontecimentos rotineiros, se a felicidade durou para sempre ou se houve conflitos. A correção dos desvios ortográficos também poderá ser assinalada, no entanto indicamos que nessa correção os alunos sejam orientados a melhorarem a argumentação do texto. Para isso, escreva orientações que o estimule a refletir e ampliar sua argumentação na reescrita.

SEGUNDA VERSÃO – LEITURA

Professor, leia para os alunos a versão do conto “Chapeuzinho Vermelho” dos Irmãos Grimm. Essa versão é muito fácil de encontrar nas bibliotecas escolares, mas caso não a tenha poderá pesquisá-la na internet. A leitura poderá ser feita pelo professor ou por um dos alunos.

Orientação para o professor – interpretação de texto

Após a leitura, questione os alunos para saber se perceberam diferenças entre as duas versões. Essas questões podem ser respondidas oralmente ou por escrito. Algumas sugestões são: Por que houve mudanças? Os aspectos culturais mudaram? Por que já não é mais percebido o tom ameaçador da primeira história? Nessa versão é possível perceber traços de exploração sexual? Hoje em dia há outras formas de evitar que uma criança seja seduzida por um “lobo mau” que não seja por meio da ameaça? O que Chapeuzinho traz na cesta para a avó doente? Essa história é real ou é ficcional? O que há no conto que jamais aconteceria em nosso mundo real/natural? É pertinente chamar a atenção dos alunos pra que reflitam sobre a forma como os autores utilizam o sobrenatural para abordar assuntos delicados como abuso sexual, família, entre outros.

Até o momento foram apresentadas aos alunos duas versões da história em que a figura feminina é apresentada como fraca, ingênua e dependente do homem para salvá-la das situações de perigo. Para que os alunos percebam essas características sugerimos apresentar-lhes versões em que as personagens são mulheres fortes e independentes, contrastando assim com as princesas dos contos de fadas.

Ofereça aos alunos um texto fatiado impresso com algumas versões de “Chapeuzinho Vermelho” conforme pode ser visto a seguir. Nessa atividade, é importante pedir aos alunos atenção para a coerência textual na progressão da narrativa.

Texto fatiado

Chapeuzinho Vermelho fez 18 anos e tirou a carteira de piloto de moto.
Chapeuzinho Vermelho e a vovó se esconderam atrás da porta. Quando o Lobo entrou, elas pularam em cima dele com um spray de pimenta e lhe bateram com uma vassoura.
Certo dia, sua mãe lhe pediu que levasse uma cesta com bolo prestígio e suco de acerola para sua avó. Pediu a ela que tomasse cuidado com os buracos do caminho e que não acelerasse muito.
Vivia tranquilamente. De manhã ia à faculdade, à tarde ajudava sua mãe com os afazeres domésticos e à noite ia à academia.
Agora Chapeuzinho Vermelho usa capuz de todas as cores, mas seu capacete ainda é vermelho.
O Lobo ficou tonto por dias, se internou em um zoológico e agora é vegetariano. Ainda sente dor de cabeça quando falam o nome de Chapeuzinho Vermelho.
No caminho da casa da vovó ela parou em um posto para colocar gasolina na moto, o Lobo encostou sua Mercedes do lado e lhe perguntou se ela queria carona em seu carrão. Chapeuzinho aproveitou um instante de distração e saiu acelerada para a casa da vovó enquanto o Lobo a seguia.
Chapeuzinho ganhou uma moto de presente de aniversário e ia todos os dias para a faculdade e para a academia.

Fonte: produzido pela autora

Chapeuzinho Vermelho já vai completar 15 anos.
Batem na porta e o Lobo pergunta: _ Quem está aí? Chapeuzinho responde: _ É da pizzaria. Então o Lobo abre a porta e as duas o atacam com uma arma de choque e libertam o príncipe.
No momento da valsa Chapeuzinho Vermelho descobre que o príncipe não veio, pois o Lobo o raptou. Ela chama sua avó e as duas vão ao esconderijo do Lobo.
Todos os preparativos estão perfeitos: os doces enfeitados, o vestido no cabide, o DJ preparando o som. Só faltava o príncipe chegar para dançar a valsa.

Chapeuzinho concordou em convidar o Lobo, mas com uma condição: que ele nunca mais raptasse ninguém.
O Lobo ainda atordoado pediu desculpas e disse que só queria ter sido convidado para a festa e que não pretendia fazer mal ao príncipe.
Os convidados foram chegando e ela ficou muito feliz ao abraçar sua avó, pois já fazia muito tempo que não se viam, pois a vovó estava fazendo um curso de defesa pessoal em outra cidade.
Ela está se preparando para sua grande festa de 15 anos e pretende convidar todos os colegas da escola.

Fonte: produzido pela autora

Produção de texto oral e coletivo.

A produção de textos orais e coletivos pode representar uma estratégia interessante e divertida. Antes de iniciar a produção oral, revise com os alunos os elementos de um conto de fadas.

Convide os alunos a produzirem um texto oral (conto de fadas) coletivamente. Oriente-os a formar um círculo. Inicie a história e cada aluno (na ordem em que estão posicionados no círculo) deverá dar continuidade à história com pelo menos uma frase. A história deverá terminar com o último aluno do círculo e poderá ter um final feliz ou não. Caso os alunos desejem, a atividade poderá ser realizada mais de uma vez. Ao final da narrativa estimule os alunos com perguntas como: Como era a princesa? Como era o príncipe? Ele é um herói? Na história construída por vocês há algum fato sobrenatural? A lógica dos acontecimentos pareceu-lhes correta? O texto está coerente?

Proponha aos alunos montar pequenos grupos e registrar por escrito o texto produzido oralmente. Outra sugestão é solicitar a eles que a escrevam a história do ponto de vista de outro personagem. Poderá ser o príncipe, a madrasta ou a bruxa.

TERCEIRA VERSÃO – LEITURA

Leitura do conto de fadas **Chapeuzinho Vermelho – uma aventura borbulhante**, de Lynn Roberts.

Orientação para o professor

Professor, a leitura poderá ser feita por você ou por um aluno. Esse livro tem um DVD com as ilustrações do texto. Por isso, enquanto realiza a leitura, você poderá apresentar as ilustrações em Datashow ou no próprio livro, dependendo da quantidade de alunos. Após a leitura, questione o que perceberam de diferente na história. Elabore perguntas que os levem a pensar sobre questões de gênero (masculino/feminino): Por que nessa história Chapeuzinho Vermelho é um menino e não uma menina como nas versões anteriores? Cabe a um menino visitar e/ou cuidar da avó ou essa é uma tarefa de meninas? Será que somente as meninas são vítimas de exploração sexual? É importante que eles sejam provocados a perceberem as mudanças culturais entre as três versões como: O que chapeuzinho levava na cesta nas três versões? Por que houve essas mudanças? Vocês levariam qual desses alimentos para uma avó acamada? Por que essas histórias eram contadas antigamente? E hoje o que mudou?

Produção de texto para o aluno

Após a apresentação da história e discussão das três versões de “Chapeuzinho Vermelho”, os alunos deverão escrever um texto dissertativo. Oriente-os a escrever sobre as principais diferenças entre as três versões e justificar por que as versões vão mudando de tempos em tempos. Qual das versões eles mais gostaram e por quê.

Avalie se os alunos conseguiram perceber as diferenças entre as três versões do conto, a que atribuem as diferenças. Após a correção, oriente-os a produzir a reescrita do texto.

SEGUNDA ETAPA

Na segunda etapa, sugerimos atividades a partir da leitura do conto “O Gato Preto” de Edgar Allan Poe, considerado o mestre dos contos de terror. Antes da leitura, é importante saber os conhecimentos prévios dos alunos sobre o autor. Se possível, motive-os a conhecer um pouco mais sobre Poe e sua obra, informe-os que o conto é um clássico da literatura e o autor é um mestre em contos.

A atividade de leitura da biografia pode parecer cansativa e enfadonha, por isso proponha um jogo aos alunos. Proponha-lhes que façam uma pesquisa de 50 minutos no laboratório de informática da escola e anotem tudo o que julgarem importante sobre o autor. Na

aula seguinte, divida os alunos em grupo e proponha um *quiz* sobre a vida e obra de Poe. O grupo que responder ao maior número de perguntas corretamente vencerá o jogo.

Para garantir o sucesso da atividade de leitura do conto, é importante que você, professor, tenha conhecimento sobre o que os alunos sabem sobre o tema da narrativa, por isso verifique se os alunos sabem algo sobre a figura do gato preto e sua relação com superstições. Faça perguntas como: Você já leu alguma história ou filme de terror? Você gosta de histórias e/ou filmes de terror? Como você se sente quando alguém lhe conta uma história de terror? Você já ouviu alguma história de terror com gatos? No conto que vamos ler, um dos personagens é um gato preto. Há muitas superstições que envolvem esse felino. Vocês conhecem alguma superstição que pode relacionar o gato preto ao sobrenatural? Você acredita que gatos pretos podem trazer azar? Por que esse conto tem esse título? O que o gato preto significa? Vocês já tiveram um gato preto?

Antes da leitura é importante pensar no ambiente em que será lida a história. Sugerimos que seja feita em um ambiente fechado e escuro, como a biblioteca, com portas e cortinas fechadas. Prepare o ambiente antecipadamente com velas acesas, pois assim será mais fácil provocar sensações sinestésicas enquanto escutam o conto de terror.

Entregue aos alunos o conto impresso. Oriente-os a sentarem-se em círculos ao redor das velas acesas, mas tome cuidado para que não se aproximem muito das velas para não causar acidentes. Quando os alunos estiverem sentados em círculo, inicie a leitura do conto “O Gato Preto”, de Edgar Allan Poe. Orientamos que essa leitura seja feita por você, professor, para garantir a entonação e a atmosfera de mistério. Você poderá aumentar a velocidade da leitura nos momentos de maior tensão e outras vezes dar pausas para provocar ansiedade nos alunos. Uma sugestão para manter o clima de suspense e a concentração é combinar previamente com um aluno um miado inesperado de pavor no momento em que o olho do gato é arrancado e um grito de terror no momento em que o narrador personagem mata a esposa. O grito causará uma sensação de susto e medo nos alunos. Caso tenha apenas uma aula de 50 minutos, sugerimos que metade do conto seja lida, pois o texto é extenso e poderá ser cansativo.

Após a leitura da primeira parte do texto, discuta com os alunos sobre o que está acontecendo no conto. Crie uma atmosfera de mistério com perguntas como: Como vocês avaliam o caráter do narrador personagem até o momento? Como poderá terminar a amizade entre os dois personagens (gato e homem)? O que você acha que vai acontecer?

Se optar por ler o conto em duas partes, sugerimos que antes de retomar a leitura faça uma revisão com os alunos do que foi lido até então. Você poderá solicitar que contem oralmente o que leram ou fazer perguntas que os levem a buscar suas memórias sobre a leitura.

Conto “O Gato Preto”, de Edgar Allan Poe

Não espero nem peço que se dê crédito à história sumamente extraordinária e, no entanto, bastante doméstica que vou narrar. Louco seria eu se esperasse tal coisa, tratando-se de um caso que os meus próprios sentidos se negam a aceitar. Não obstante, não estou louco e, com toda a certeza, não sonho. Mas amanhã morro e, por isso, gostaria, hoje, de aliviar o meu espírito. Meu propósito imediato é apresentar ao mundo, clara e sucintamente, mas sem comentários, uma série de simples acontecimentos domésticos. Devido a suas consequências, tais acontecimentos me aterrorizaram, torturaram e destruíram.

No entanto, não tentarei esclarecê-los. Em mim, quase não produziram outra coisa senão horror — mas, em muitas pessoas, talvez lhes pareçam menos terríveis que grotesco. Talvez, mais tarde, haja alguma inteligência que reduza o meu fantasma a algo comum — uma inteligência mais serena, mais lógica e muito menos excitável do que, a minha, que perceba, nas circunstâncias a que me refiro com terror, nada mais do que uma sucessão comum de causas e efeitos muito naturais.

Desde a infância, tornaram-se patentes a docilidade e o sentido humano de meu caráter. A ternura de meu coração era tão evidente, que me tomava alvo dos gracejos de meus companheiros. Gostava, especialmente, de animais, e meus pais me permitiam possuir grande variedade deles. Passava com eles quase todo o meu tempo, e jamais me sentia tão feliz como quando lhes dava de comer ou os acariciava. Com os anos, aumentou esta peculiaridade de meu caráter e, quando me tomei adulto, fiz dela uma das minhas principais fontes de prazer. Aos que já sentiram afeto por um cão fiel e sagaz, não preciso dar-me ao trabalho de explicar a natureza ou a intensidade da satisfação que se pode ter com isso. Há algo, no amor desinteressado, e capaz de sacrifícios, de um animal, que toca diretamente o coração daqueles que tiveram ocasiões frequentes de comprovar a amizade mesquinha e a frágil fidelidade de um simples homem.

Casei cedo, e tive a sorte de encontrar em minha mulher disposição semelhante à minha. Notando o meu amor pelos animais domésticos, não perdia a oportunidade de arranjar as espécies mais agradáveis de bichos. Tínhamos pássaros, peixes dourados, um cão, coelhos, um macaquinho e um gato.

Este último era um animal extraordinariamente grande e belo, todo negro e de espantosa sagacidade. Ao referir-se à sua inteligência, minha mulher, que, no íntimo de seu coração, era um tanto supersticiosa, fazia frequentes alusões à antiga crença popular de que

todos os gatos pretos são feiticeiras disfarçadas. Não que ela se referisse seriamente a isso: menciono o fato apenas porque aconteceu lembrar-me disso neste momento.

Plutão — assim se chamava o gato — era o meu preferido, com o qual eu mais me distraía. Só eu o alimentava, e ele me seguia sempre pela casa. Tinha dificuldade, mesmo, em impedir que me acompanhasse pela rua.

Nossa amizade durou, desse modo, vários anos, durante os quais não só o meu caráter como o meu temperamento — enrubesço ao confessá-lo — sofreram, devido ao demônio da intemperança, uma modificação radical para pior. Tomava-me, dia a dia, mais taciturno, mais irritadiço, mais indiferente aos sentimentos dos outros. Sofria ao empregar linguagem desabrida ao dirigir-me à minha mulher. No fim, cheguei mesmo a tratá-la com violência. Meus animais, certamente, sentiam a mudança operada em meu caráter. Não apenas não lhes dava atenção alguma, como, ainda, os maltratava. Quanto a Plutão, porém, ainda despertava em mim consideração suficiente que me impedia de maltratá-lo, ao passo que não sentia escrúpulo algum em maltratar os coelhos, o macaco e mesmo o cão, quando, por acaso ou afeto, cruzavam em meu caminho. Meu mal, porém, ia tomando conta de mim — que outro mal pode se comparar ao álcool? — e, no fim, até Plutão, que começava agora a envelhecer e, por conseguinte, se tomara um tanto rabugento, até mesmo Plutão começou a sentir os efeitos de meu mau humor.

Certa noite, ao voltar a casa, muito embriagado, de uma de minhas andanças pela cidade, tive a impressão de que o gato evitava a minha presença. Apanhei-o, e ele, assustado ante a minha violência, me feriu a mão, levemente, com os dentes. Uma fúria demoníaca apoderou-se, instantaneamente, de mim. Já não sabia mais o que estava fazendo. Dir-se-ia que, súbito, minha alma abandonara o corpo, e uma perversidade mais do que diabólica, causada pela genebra, fez vibrar todas as fibras de meu ser. Tirei do bolso um canivete, abri-o, agarrei o pobre animal pela garganta e, friamente, arranquei de sua órbita um dos olhos! Enrubesço, estremeço, abraso-me de vergonha, ao referir-me, aqui, a essa abominável atrocidade.

Quando, com a chegada da manhã, voltei à razão — dissipados já os vapores de minha orgia noturna — experimentei, pelo crime que praticara, um sentimento que era um misto de horror e remorso; mas não passou de um sentimento superficial e equívoco, pois minha alma permaneceu impassível. Mergulhei novamente em excessos, afogando logo no vinho a lembrança do que acontecera.

Entrementes, o gato se restabeleceu, lentamente. A órbita do olho perdido apresentava, é certo, um aspecto horrendo, mas não parecia mais sofrer qualquer dor. Passeava pela casa como de costume, mas, como bem se poderia esperar, fugia, tomado de extremo terror, à minha

aproximação. Restava-me ainda o bastante de meu antigo coração para que, a princípio, sofresse com aquela evidente aversão por parte de um animal que, antes, me amara tanto. Mas esse sentimento logo se transformou em irritação. E, então, como para perder-me final e irremissivelmente, surgiu o espírito da perversidade. Desse espírito, a filosofia não toma conhecimento. Não obstante, tão certo como existe minha alma, creio que a perversidade é um dos impulsos primitivos do coração humano - uma das faculdades, ou sentimentos primários, que dirigem o caráter do homem. Quem não se viu, centenas de vezes, a cometer ações vis ou estúpidas, pela única razão de que sabia que não devia cometê-las? Acaso não sentimos uma inclinação constante mesmo quando estamos no melhor do nosso juízo, para violar aquilo que é lei, simplesmente porque a compreendemos como tal? Esse espírito de perversidade, digo eu, foi a causa de minha queda final. O vivo e insondável desejo da alma de atormentar-se a si mesma, de violentar sua própria natureza, de fazer o mal pelo próprio mal, foi o que me levou a continuar e, afinal, a levar a cabo o suplício que infligira ao inofensivo animal. Uma manhã, a sangue frio, meti-lhe um nó corredio em torno do pescoço e enforquei-o no galho de uma árvore. Fi-lo com os olhos cheios de lágrimas, com o coração transbordante do mais amargo remorso. Enforquei-o porque sabia que ele me amara, e porque reconhecia que não me dera motivo algum para que me voltasse contra ele. Enforquei-o porque sabia que estava cometendo um pecado — um pecado mortal que comprometia a minha alma imortal, afastando-a, se é que isso era possível, da misericórdia infinita de um Deus infinitamente misericordioso e infinitamente terrível.

Na noite do dia em que foi cometida essa ação tão cruel, fui despertado pelo grito de "fogo!". As cortinas de minha cama estavam em chamas. Toda a casa ardia. Foi com grande dificuldade que minha mulher, uma criada e eu conseguimos escapar do incêndio. A destruição foi completa. Todos os meus bens terrenos foram tragados pelo fogo, e, desde então, me entreguei ao desespero.

Não pretendo estabelecer relação alguma entre causa e efeito - entre o desastre e a atrocidade por mim cometida. Mas estou descrevendo uma sequência de fatos, e não desejo omitir nenhum dos elos dessa cadeia de acontecimentos. No dia seguinte ao do incêndio, visitei as ruínas. As paredes, com exceção de uma apenas, tinham desmoronado. Essa única exceção era constituída por um fino tabique interior, situado no meio da casa, junto ao qual se achava a cabeceira de minha cama. O reboco havia, aí, em grande parte, resistido à ação do fogo — coisa que atribuí ao fato de ter sido ele construído recentemente. Densa multidão se reunira em torno dessa parede, e muitas pessoas examinavam, com particular atenção e minuciosidade, uma parte dela. As palavras "estranho!", "singular!", bem como outras expressões semelhantes,

despertaram-me a curiosidade. Aproximei-me e vi, como se gravada em baixo-relevo sobre a superfície branca, a figura de um gato gigantesco. A imagem era de uma exatidão verdadeiramente maravilhosa. Havia uma corda em tomo do pescoço do animal.

Logo que vi tal aparição — pois não poderia considerar aquilo como sendo outra coisa —, o assombro e terror que se me apoderaram foram extremos. Mas, finalmente, a reflexão veio em meu auxílio. O gato, lembrei-me, fora enforcado num jardim existente junto à casa. Aos gritos de alarma, o jardim fora imediatamente invadido pela multidão. Alguém deve ter retirado o animal da árvore, lançando-o, através de uma janela aberta, para dentro do meu quarto. Isso foi feito, provavelmente, com a intenção de despertar-me. A queda das outras paredes havia comprimido a vítima de minha crueldade no gesso recentemente colocado sobre a parede que permanecera de pé. A cal do muro, com as chamas e o amoníaco desprendido da carcaça, produzira a imagem tal qual eu agora a via.

Embora isso satisfizesse prontamente minha razão, não conseguia fazer o mesmo, de maneira completa, com minha consciência, pois o surpreendente fato que acabo de descrever não deixou de causar-me, apesar de tudo, profunda impressão. Durante meses, não pude livrar-me do fantasma do gato e, nesse espaço de tempo, nasceu em meu espírito uma espécie de sentimento que parecia remorso, embora não o fosse. Cheguei, mesmo, a lamentar a perda do animal e a procurar, nos sórdidos lugares que então frequentava, outro bichano da mesma espécie e de aparência semelhante que pudesse substituí-lo.

Uma noite, em que me achava sentado, meio aturdido, num antro mais do que infame, tive a atenção despertada, subitamente, por um objeto negro que jazia no alto de um dos enormes barris, de genebra ou rum, que constituíam quase que o único mobiliário do recinto. Fazia já alguns minutos que olhava fixamente o alto do barril, e o que então me surpreendeu foi não ter visto antes o que havia sobre o mesmo. Aproximei-me e toquei-o com a mão. Era um gato preto, enorme — tão grande quanto Plutão — e que, sob todos os aspectos, salvo um, se assemelhava a ele. Plutão não tinha um único pêlo branco em todo o corpo — e o bichano que ali estava possuía uma mancha larga e branca, embora de forma indefinida, a cobrir-lhe quase toda a região do peito.

Ao acariciar-lhe o dorso, ergueu-se imediatamente, ronronando com força e esfregando-se em minha mão, como se a minha atenção lhe causasse prazer. Era, pois, o animal que eu procurava. Apressei-me em propor ao dono a sua aquisição, mas este não manifestou interesse algum pelo felino. Não o conhecia; jamais o vira antes.

Continuei a acariciá-lo e, quando me dispunha a voltar para casa, o animal demonstrou disposição de acompanhar-me. Permiti que o fizesse — detendo-me, de vez em quando, no

caminho, para acariciá-lo. Ao chegar, sentiu-se imediatamente à vontade, como se pertencesse a casa, tomando-se, logo, um dos bichanos preferidos de minha mulher.

De minha parte, passei a sentir logo aversão por ele. Acontecia, pois, justamente o contrário do que eu esperava. Mas a verdade é que - não sei como nem por quê — seu evidente amor por mim me desgostava e aborrecia. Lentamente, tais sentimentos de desgosto e fastio se converteram no mais amargo ódio. Evitava o animal. Uma sensação de vergonha, bem como a lembrança da crueldade que praticara, impediam-me de maltratá-lo fisicamente. Durante algumas semanas, não lhe bati nem pratiquei contra ele qualquer violência; mas, aos poucos - muito gradativamente —, passei a sentir por ele inenarrável horror, fugindo, em silêncio, de sua odiosa presença, como se fugisse de uma peste.

Sem dúvida, o que aumentou o meu horror pelo animal foi a descoberta, na manhã do dia seguinte ao que o levei para casa, que, como Plutão, também havia sido privado de um dos olhos. Tal circunstância, porém, apenas contribuiu para que minha mulher sentisse por ele maior carinho, pois, como já disse, era dotada, em alto grau, dessa ternura de sentimentos que constituía, em outros tempos, um de meus traços principais, bem como fonte de muitos de meus prazeres mais simples e puros.

No entanto, a preferência que o animal demonstrava pela minha pessoa parecia aumentar em razão direta da aversão que sentia por ele. Seguia-me os passos com uma pertinácia que dificilmente poderia fazer com que o leitor compreendesse. Sempre que me sentava, enrodilhava-se embaixo de minha cadeira, ou me saltava ao colo, cobrindo-me com suas odiosas carícias. Se me levantava para andar, metia-se-me entre as pernas e quase me derrubava, ou então, cravando suas longas e afiadas garras em minha roupa, subia por ela até o meu peito. Nessas ocasiões, embora tivesse ímpetos de matá-lo de um golpe, abstinha-me de fazê-lo devido, em parte, à lembrança de meu crime anterior, mas, sobretudo — apresso-me a confessá-lo —, pelo pavor extremo que o animal me despertava.

Esse pavor não era exatamente um pavor de mal físico e, contudo, não saberia defini-lo de outra maneira. Quase me envergonha confessar — sim, mesmo nesta cela de criminoso —, quase me envergonha confessar que o terror e o pânico que o animal me inspirava eram aumentados por uma das mais puras fantasias que se possa imaginar. Minha mulher, mais de uma vez, me chamara a atenção para o aspecto da mancha branca a que já me referi, e que constituía a única diferença visível entre aquele estranho animal e o outro, que eu enforcara. O leitor, decerto, se lembrará de que aquele sinal, embora grande, tinha, a princípio, uma forma bastante indefinida. Mas, lentamente, de maneira quase imperceptível — que a minha imaginação, durante muito tempo, lutou por rejeitar como fantasiosa —, adquirira, por fim, uma

nitidez rigorosa de contornos. Era, agora, a imagem de um objeto cuja menção me faz tremer... E, sobretudo por isso, eu o encarava como a um monstro de horror e repugnância, do qual eu, se tivesse coragem, me teria livrado. Era agora, confesso, a imagem de uma coisa odiosa, abominável: a imagem da forca! Oh, lúgubre e terrível máquina de horror e de crime, de agonia e de morte!

Na verdade, naquele momento eu era um miserável — um ser que ia além da própria miséria da humanidade. Era uma besta-fera, cujo irmão fora por mim desdenhosamente destruído... uma besta-fera que se engendrara em mim, homem feito à imagem do Deus Altíssimo. Oh, grande e insuportável infortúnio! Ai de mim! Nem de dia, nem de noite, conheceria jamais a bênção do descanso! Durante o dia, o animal não me deixava a sós um único momento; e, à noite, despertava de hora em hora, tomado do indescritível terror de sentir o hálito quente da coisa sobre o meu rosto, e o seu enorme peso — encarnação de um pesadelo que não podia afastar de mim — pousado eternamente sobre o meu coração!

Sob a pressão de tais tormentos, sucumbiu o pouco que restava em mim de bom. Pensamentos maus converteram-se em meus únicos companheiros — os mais sombrios e os mais perversos dos pensamentos. Minha rabugice habitual se transformou em ódio por todas as coisas e por toda a humanidade — e enquanto eu, agora, me entregava cegamente a súbitos, frequentes e irreprimíveis acessos de cólera, minha mulher - pobre dela! - não se queixava nunca convertendo-se na mais paciente e sofredora das vítimas.

Um dia, acompanhou-me, para ajudar-me numa das tarefas domésticas, até o porão do velho edifício em que nossa pobreza nos obrigava a morar, O gato seguiu-nos e, quase fazendo-me rolar escada abaixo, me exasperou a ponto de perder o juízo. Apanhando uma machadinha e esquecendo o terror pueril que até então contivera minha mão, dirigi ao animal um golpe que teria sido mortal, se atingisse o alvo. Mas minha mulher segurou-me o braço, detendo o golpe. Tomado, então, de fúria demoníaca, liberei o braço do obstáculo que o detinha e cravei-lhe a machadinha no cérebro. Minha mulher caiu morta instantaneamente, sem lançar um gemido.

Realizado o terrível assassinio, procurei, movido por súbita resolução, esconder o corpo. Sabia que não poderia retirá-lo da casa, nem de dia nem de noite, sem correr o risco de ser visto pelos vizinhos.

Ocorreram-me vários planos. Pensei, por um instante, em cortar o corpo em pequenos pedaços e destruí-los por meio do fogo. Resolvi, depois, cavar uma fossa no chão da adega. Em seguida, pensei em atirá-lo ao poço do quintal. Mudei de ideia e decidi metê-lo num caixote, como se fosse uma mercadoria, na forma habitual, fazendo com que um carregador o retirasse

da casa. Finalmente, tive uma ideia que me pareceu muito mais prática: resolvi emparedá-lo na adega, como faziam os monges da Idade Média com as suas vítimas.

Aquela adega se prestava muito bem para tal propósito. As paredes não haviam sido construídas com muito cuidado e, pouco antes, haviam sido cobertas, em toda a sua extensão, com um reboco que a umidade impedira de endurecer. Ademais, havia uma saliência numa das paredes, produzida por alguma chaminé ou lareira, que fora tapada para que se assemelhasse ao resto da adega. Não duvidei de que poderia facilmente retirar os tijolos naquele lugar, introduzir o corpo e recolocá-los do mesmo modo, sem que nenhum olhar pudesse descobrir nada que despertasse suspeita.

E não me enganei em meus cálculos. Por meio de uma alavanca, desloquei facilmente os tijolos e tendo depositado o corpo, com cuidado, de encontro à parede interior. Segurei-o nessa posição, até poder recolocar, sem grande esforço, os tijolos em seu lugar, tal como estavam anteriormente. Arranjei cimento, cal e areia e, com toda a precaução possível, preparei uma argamassa que não se podia distinguir da anterior, cobrindo com ela, escrupulosamente, a nova parede. Ao terminar, senti-me satisfeito, pois tudo correra bem. A parede não apresentava o menor sinal de ter sido rebocada. Limpei o chão com o maior cuidado e, lançando o olhar em torno, disse, de mim para comigo: "Pelo menos aqui, o meu trabalho não foi em vão".

O passo seguinte foi procurar o animal que havia sido a causa de tão grande desgraça, pois resolvera, finalmente, matá-lo. Se, naquele momento, tivesse podido encontrá-lo, não haveria dúvida quanto à sua sorte: mas parece que o esperto animal se alarmara ante a violência de minha cólera, e procurava não aparecer diante de mim enquanto me encontrasse naquele estado de espírito. Impossível descrever ou imaginar o profundo e abençoado alívio que me causava a ausência de tão detestável felino. Não apareceu também durante a noite — e, assim, pela primeira vez, desde sua entrada em casa, consegui dormir tranquila e profundamente. Sim, dormi mesmo com o peso daquele assassinio sobre a minha alma.

Transcorreram o segundo e o terceiro dia — e o meu algoz não apareceu. Pude respirar, novamente, como homem livre. O monstro, aterrorizado fugira para sempre de casa. Não tomaria a vê-lo! Minha felicidade era infinita! A culpa de minha tenebrosa ação pouco me inquietava. Foram feitas algumas investigações, mas respondi prontamente a todas as perguntas. Procedeu-se, também, a uma vistoria em minha casa, mas, naturalmente, nada podia ser descoberto. Eu considerava já como coisa certa a minha felicidade futura.

No quarto dia após o assassinato, uma caravana policial chegou, inesperadamente, a casa, e realizou, de novo, rigorosa investigação. Seguro, no entanto, de que ninguém descobriria jamais o lugar em que eu ocultara o cadáver, não experimentei a menor perturbação. Os

policiais pediram-me que os acompanhasse em sua busca. Não deixaram de esquadrinhar um canto sequer da casa. Por fim, pela terceira ou quarta vez, desceram novamente ao porão. Não me alterei o mínimo que fosse. Meu coração batia calmamente, como o de um inocente. Andei por todo o porão, de ponta a ponta. Com os braços cruzados sobre o peito, caminhava, calmamente, de um lado para outro. A polícia estava inteiramente satisfeita e preparava-se para sair. O júbilo que me inundava o coração era forte demais para que pudesse contê-lo. Ardía de desejo de dizer uma palavra, uma única palavra, à guisa de triunfo, e também para tomar duplamente evidente a minha inocência.

— Senhores — disse, por fim, quando os policiais já subiam a escada —, é para mim motivo de grande satisfação haver desfeito qualquer suspeita. Desejo a todos os senhores ótima saúde e um pouco mais de cortesia. Diga-se de passagem, senhores, que esta é uma casa muito bem construída... (Quase não sabia o que dizia, em meu insopitável desejo de falar com naturalidade.) Poderia, mesmo, dizer que é uma casa excelentemente construída. Estas paredes — os senhores já se vão? —, estas paredes são de grande solidez.

Nessa altura, movido por pura e frenética fanfarronada, bati com força, com a bengala que tinha na mão, justamente na parte da parede atrás da qual se achava o corpo da esposa de meu coração.

Que Deus me guarde e livre das garras de Satanás! Mal o eco das batidas mergulhou no silêncio, uma voz me respondeu do fundo da tumba, primeiro com um choro entrecortado e abafado, como os soluços de uma criança; depois, de repente, com um grito prolongado, estridente, contínuo, completamente anormal e inumano. Um uivo, um grito agudo, metade de horror, metade de triunfo, como somente poderia ter surgido do inferno, da garganta dos condenados, em sua agonia, e dos demônios exultantes com a sua condenação.

Quanto aos meus pensamentos, é loucura falar. Sentindo-me desfalecer, cambaleei até à parede oposta. Durante um instante, o grupo de policiais deteve-se na escada, imobilizado pelo terror. Decorrido um momento, doze braços vigorosos atacaram a parede, que caiu por terra. O cadáver, já em adiantado estado de decomposição, e coberto de sangue coagulado, apareceu, ereto, aos olhos dos presentes.

Sobre sua cabeça, com a boca vermelha dilatada e o único olho chamejante, achava-se pousado o animal odioso, cuja astúcia me levou ao assassínio e cuja voz reveladora me entregava ao carrasco.

Eu havia emparedado o monstro dentro da tumba!

POE, E. A. “O gato preto”. In _____. **Histórias extraordinárias**. Trad. Breno da Silveira e outros. São Paulo: Abril Cultural, p.39-51

Orientação para o professor

Após a leitura do conto, converse com os alunos sobre as sensações observadas durante a leitura. Questione: O que vocês sentiram? Em algum momento sentiram medo? A entonação na voz foi importante para causar as sensações que a narrativa permite? E no momento da intervenção do aluno, o miado aterrorizante e o grito, o que vocês sentiram? A biblioteca escura, iluminada por velas, colaborou para o clima de suspense e terror? E se a leitura tivesse sido feita em sala sem entonação, sem o clima criado pela escuridão, vocês teriam sentido as mesmas sensações? Nesse texto há presença do sobrenatural? Em que momento?

O objetivo é levar os alunos a refletirem sobre a importância da entonação como agente de coesão textual e a importância dos demais elementos como causadores de efeitos sinestésicos garantindo o clima de suspense e terror. A partir daí, a discussão será em torno da compreensão do texto. Para isso, discuta acerca da noção de estranhamento suscitada pelos alunos. O comportamento do narrador personagem pode ser relacionado a uma pessoa normal ou ele lhes parece doentio? Como podemos perceber o sobrenatural nesse conto? Vocês acreditam que o gato preto é o responsável pela mudança de comportamento da personagem?

Interpretação de texto para o aluno

Professor, o objetivo dessa atividade é levar os alunos a refletirem sobre o texto, os personagens, os motivos que os levaram a tais comportamentos, a presença do sobrenatural, entre outros aspectos.

Após ler o conto “O Gato Preto” de Edgar Allan Poe, responda:

1) Quem está contando a história e para quem?

2) Qual o objetivo do narrador personagem no texto?

3) O que aconteceu com o narrador? Como você chegou a essa conclusão?

4) Como o narrador personagem está se sentindo?

5) Nesse texto há elementos sobrenaturais? Comente sobre eles e justifique por que são sobrenaturais.

6) Você acredita que o narrador personagem teve motivo para realizar tais ações? Converse com seus colegas sobre isso, ouça as diferentes opiniões e escreva por que você é contra ou a favor do narrador, argumentando e apresentando exemplos que sustentem seu ponto de vista.

Produção de texto e reescrita

Professor, na produção escrita, proponha aos alunos que imaginem conhecer a família do narrador e ao tomar conhecimento de tudo o que ocorreu, deverão produzir uma carta para ele em que se posicionarão contra ou a favor do crime. Oriente os alunos para a importância da argumentação ao defender ou condenar o narrador personagem. Estimule-os a imaginar como ele estaria na prisão. Além da prisão física (grades) podemos pensar em outro tipo de prisão para alguém que comete um crime como esse?

Questão para o aluno

Você é amigo dessa família e poderá estar contra ou a favor do narrador personagem. Escreva uma carta para ele contando-lhe o que pensa sobre o que aconteceu. Seja qual for sua escolha, contra ou a favor de suas ações, apresente os motivos que lhe levaram a escrever-lhe e argumente sobre o que você lhe deseja.

Professor, durante a correção do texto, observe se os alunos argumentaram e caso não o tenha feito, oriente-os a ampliar a argumentação durante a reescrita do texto. Se desejarem, peça para lerem seus textos para os colegas.

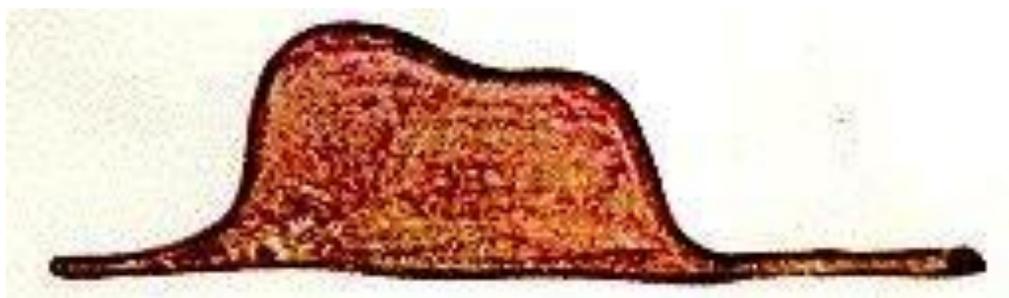
TERCEIRA ETAPA

Na etapa 3, sugerimos a leitura da fábula **O Pequeno Príncipe** de Antoine de Saint-Exupéry, traduzido por Rodrigo Tadeu Gonçalves. Por tratar-se de uma obra mais extensa, recomendamos que seja realizada a leitura diária de dois ou mais capítulos.

Antes de iniciar a leitura, sugerimos que seja feito um levantamento acerca dos conhecimentos prévios dos alunos sobre obras clássicas. O que vocês conhecem sobre a fábula **O Pequeno Príncipe**? Há filmes e diversos desenhos animados inspirados nessa história, vocês já assistiram?

Convide um aluno para ler a nota inicial da obra. Após a leitura pergunte aos alunos: Por que o autor diz “Pois temos a certeza de que se trata de um livro e urgentíssimo! para adultos.”? Em seguida mostre o desenho da jiboia que engoliu um elefante e pergunte o que eles veem no desenho. Discuta sobre as respostas dos alunos.

Entregue aos alunos o desenho e solicite que façam uma pesquisa com os adultos da família ou vizinhos sobre a imagem. Na pesquisa, deverão perguntar a idade do pesquisado e o que eles veem. O resultado poderá ser socializado na aula seguinte.



Fonte: O Pequeno Príncipe, 2008, p.3

Antes de socializar a pesquisa dos alunos, faça a leitura dos dois primeiros capítulos. Após os comentários sobre o texto lido, é o momento de socializar o resultado da pesquisa solicitada. Pergunte aos alunos: O que a maioria dos seus pesquisados respondeu? Você pesquisou mais adultos ou crianças? Baseado no resultado de sua pesquisa, você concorda com a opinião do Pequeno Príncipe? Se necessário releia o fragmento: “Mostrei minha obra-prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes fazia medo. Responderam-me: Por que é que um chapéu faria medo? Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jiboia digerindo um elefante. (...) Desenhei então o interior da jiboia, a fim de que as pessoas grandes pudessem compreender. Elas têm sempre necessidade de explicações.” (SAINT-EXUPÉRY, 2008, p.3).

É importante que os alunos sejam motivados a refletir sobre as diferenças entre a forma de ver o mundo dos adultos e das crianças. Para isso você poderá questioná-los: De acordo com a história lida, por que os adultos não conseguiam perceber que o desenho mostrava uma jiboia engolindo um elefante? Em sua pesquisa alguns adultos devem ter compreendido o desenho e outros não. Por que você acha que isso aconteceu? Por que o desenho do garoto fez com que ele abandonasse seu sonho? Em sua opinião, mesmo abandonando seu sonho, o garoto que se tornou piloto deixou de sonhar?

Na próxima aula, inicie com a leitura dos capítulos 3 e 4, que poderá ser compartilhada ou individual. Peça aos alunos para escreverem um texto predominantemente descritivo contando como é o planeta (asteroide) do Pequeno Príncipe, levando em conta as informações presentes no texto. Os alunos deverão elencar também características psicológicas do Pequeno Príncipe, baseadas no depoimento do aviador. Oriente-os para que não se esqueçam de fazer suas descrições detalhadas para que seu leitor perceba a imagem que deseja que seu leitor também visualize. Ao final os alunos poderão fazer uma ilustração do planeta baseada na descrição.

Na aula seguinte, realize a leitura dos capítulos 5 e 6. Solicite aos alunos que façam uma leitura silenciosa e discuta com eles sobre o que aconteceu nesses capítulos. Aproveite para esclarecer dúvidas, caso os alunos as tenham. Nesse momento da narrativa, o menino de cabelos dourados fala da ameaça que os baobás representam para seu planeta. Para que os alunos compreendam melhor o motivo de o menino ter esse medo, oriente-os a fazerem uma pesquisa. Combine com os alunos se essa pesquisa será em casa ou no laboratório de informática da escola.

O objetivo da pesquisa é investigar o que são os baobás e suas características. Ao término da pesquisa já estarão aptos a responder a interpretação de texto abaixo que trata do problema que os baobás causam ao pequeno asteroide e os motivos que levam o Pequeno Príncipe a desejar que não cresçam.

Interpretação de texto para os alunos

Os capítulos 5 e 6 tratam da ameaça que os baobás causam ao pequeno planeta (asteroide) e os motivos que as levam a serem consideradas “sementes ruins” pelo Pequeno Príncipe. Levando em conta o que diz o livro sobre essa árvore e suas pesquisas, responda as questões abaixo:

1) Como são os baobás? Cite suas principais características.

2) Por que o Pequeno Príncipe considera os baobás como “sementes ruins”?

3) O que poderia acontecer se o Pequeno Príncipe não cuidasse de seu planeta?

4) No seu bairro ou cidade há alguma “semente ruim”? Qual?

5) O que você faz para cuidar do seu planeta?

Na aula seguinte leia os capítulos 7 e 8. Durante a interpretação de texto oral, leve os alunos a refletirem sobre as relações interpessoais, a vivência das virtudes e a valorização da amizade e do respeito. Esperamos que os alunos percebam os verdadeiros valores que devem

ser levados em conta e que muitas vezes são deixados de lado em detrimento de outros. Os alunos poderão responder à atividade de forma oral ou escrita.

Interpretação de texto para os alunos

1) No capítulo 7, o Pequeno Príncipe se irrita quando o aviador diz que só se preocupa com coisas sérias. No fragmento ele se posiciona em relação aos valores que o amigo demonstra ter: “Eu conheço um planeta onde há um sujeito vermelho, quase roxo. Nunca cheirou uma flor. Nunca olhou uma estrela. Nunca amou ninguém. Nunca fez outra coisa senão somar. E o dia todo repete como tu: “Eu sou um homem sério! Eu sou um homem sério!” e isso o faz inchar-se de orgulho. Mas ele não é um homem; é um cogumelo!” (SAINT-EXUPÉRY, 2008, p.28)

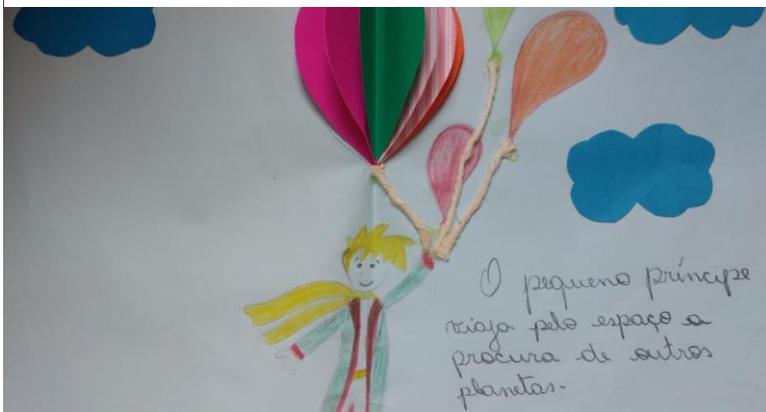
1) Em sua opinião ele compartilha de valores como a seriedade e a ambição? Por que?

2) Como podemos observar na obra, o aviador é um homem adulto. Em sua opinião, por que o Pequeno Príncipe insiste em lhe dizer que ele pensa como adulto?

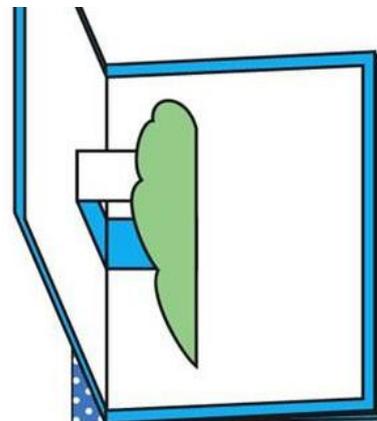
3) O Pequeno Príncipe aguardava ansioso pelo nascimento da flor, que ocorreu no mesmo instante em que nasceu o sol. Uma bela amizade foi iniciada, no entanto, mesmo amando aquela flor, ele passou a duvidar dela. Por que isso aconteceu?

Na aula seguinte peça a um aluno para ler os capítulos 9 e 10 do livro. Motive os alunos a discutir sobre o tema amizade. Para motivá-los a interagir você poderá fazer questionamentos que os levem a refletir sobre as relações como: Todos precisamos pensar da mesma forma? É necessário discutir ou se afastar de um amigo por que temos pontos de vista diferentes? O que levou o Pequeno Príncipe a deixar seu asteroide? Imagine que você discutiu com um amigo que gosta muito e se arrependeu. Como você faria para resolver essa situação? Professor, você poderá solicitar uma produção de texto. Para isso peça aos alunos para imaginarem que irão partir e não poderão se despedir de um amigo muito querido. Proponha que escrevam um bilhete se despedindo dele.

A partir do capítulo 10, o Pequeno Príncipe inicia uma viagem e conhece os asteroides 325, 326, 327, 328, 329, 330 e seus respectivos moradores. Após a leitura dos capítulos, convide os alunos a produzirem um livro cartão ou *pop-up*, como na imagem abaixo.

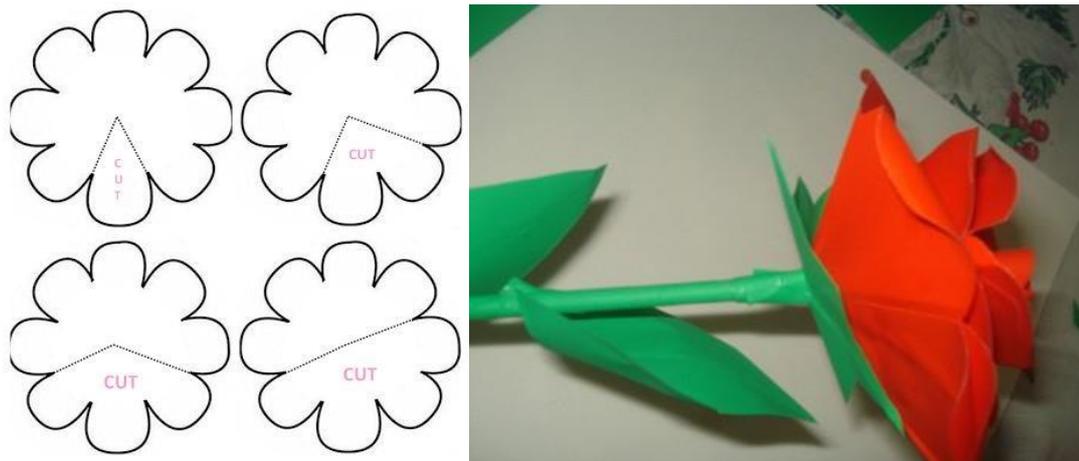


Fonte: Autoria de um aluno participante da pesquisa (2018)



Nesse livro, os alunos poderão escrever sobre o asteroide que o Pequeno Príncipe visitou, quem encontrou lá, como era esse morador, o que aprendeu com essa aventura e finalmente fará uma ilustração. A cada asteroide visitado e/ou capítulo lido os alunos deverão realizar essa atividade. É importante que seja feita a interpretação oral após cada leitura. Ao final do capítulo 16, os alunos deverão terminar o livro, colar as páginas e dar um título. Oriente-os a produzir a capa do livro, para isso peça que observem os livros da biblioteca e verifiquem quais são as informações essenciais nas capas dos livros para produzir a sua.

Organize momentos de interação durante a leitura dos demais capítulos do livro e discuta com os alunos o conceito de “cativar”. Pergunte sobre as melhores formas de se cativar alguém. Segundo a raposa, o que o Pequeno Príncipe deveria fazer para cativá-la? O que é necessário para cativar você? O que você faz para cativar as pessoas? Após as reflexões proponha aos alunos que produzam uma rosa e presenteiem alguém que lhes cativou. A rosa poderá ser feita a partir do molde abaixo ou de outro modelo de sua preferência.



Ao final da leitura dos capítulos 24 e 25, verifique a previsão que os alunos fazem para o final da história. O que vocês imaginam que irá acontecer com o Pequeno Príncipe? Ele conseguirá reencontrar sua rosa? Em seguida faça a leitura dos capítulos finais 26 e 27 para a confirmação ou não das hipóteses. Esclareça as dúvidas dos alunos antes de entregar-lhes o exercício de interpretação de texto.

Interpretação de texto para os alunos

1) No capítulo 24, o avião e o Pequeno Príncipe caminham pelo deserto a procura de uma fonte e o menino adormece. Como podemos ler no fragmento: “Como o principezinho adormecesse, tomei-o nos braços e prossegui a caminhada. Eu estava comovido. Tinha a impressão de carregar um frágil tesouro. Parecia-me mesmo não haver na Terra nada mais frágil. Considerava, à luz da lua, a fronte pálida, os olhos fechados, as mechas de cabelo que tremiam ao vento. E eu pensava: o que eu vejo não é mais que uma casca. O mais importante é invisível...” (SAINT-EXUPÉRY, 2008, p.58).

O que o narrador quis dizer com “o que eu vejo não é mais que uma casca. O mais importante é invisível”?

2) Como você leu na obra, ao chegar à fonte, o Pequeno Príncipe bebe da água doce da fonte e diz: “Os homens do teu planeta, disse o principezinho, cultivam cinco mil rosas num mesmo jardim... e não encontram o que procuram...

- Não encontram, respondi...

- E no entanto o que eles buscam poderia ser achado numa só rosa, ou num pouquinho d'água...
- É verdade.

E o principezinho acrescentou:

- Mas os olhos são cegos. É preciso buscar com o coração...” (SAINT-EXUPÉRY, 2008, p.80)

Você concorda com o Pequeno Príncipe? Justifique.

- 3) Na obra **O Pequeno Príncipe**, o aviador está com problemas mecânicos em seu avião e passa dias no deserto. Você acredita que o aviador realmente conheceu esse menino ou tudo foi fruto de sua imaginação?

- 4) Você leu as obras “Chapeuzinho Vermelho”, “O Gato Preto” e **O Pequeno Príncipe**. Embora sejam narrativas ficcionais, a literatura nos faz refletir sobre nossas próprias ações. Sendo assim, escreva um pequeno texto contando como as experiências vividas pelas personagens lhe impactaram e quais ensinamentos e moral essas obras trouxeram para sua vida.

Para o encerramento do projeto, propomos uma gincana literária que terá como tema questões sobre **O Pequeno Príncipe**. Divida os alunos em grupos e lhes entregue questões sobre a obra. Os grupos deverão responder por escrito e entregar à professora em até 1 minuto. O grupo que acertar a resposta ganha um ponto. O grupo que errar perde um ponto. Sugerimos que o grupo vencedor receba um prêmio simbólico.

Esperamos que essas sugestões lhe auxiliem nas atividades em seu trabalho.

APÊNDICE C - Questionário 1 para os alunos

- 1) Qual é sua idade? _____ anos

- 2) Identificação
 - () masculino
 - () feminino

- 3) Com que frequência você costuma ir à biblioteca escolar fora do período de aulas?
 - () todos os dias
 - () uma ou duas vezes por semana
 - () uma ou duas vezes por mês
 - () uma ou duas vezes por semestre
 - () muito raramente
 - () nunca

Se responder nunca, justifique o porquê _____

- 4) Qual é o principal objetivo para ir à biblioteca fora do período de aulas?
 - () pegar livros por empréstimo
 - () ler livros que eu gosto
 - () estudar ou realizar trabalhos
 - () conviver/conversar com outros colegas
 - () ver um filme
 - () Participar de atividades extra curriculares: saraus, apresentações, outros
 - () outros. _____

- 5) Qual a sua opinião sobre as atividades desenvolvidas na biblioteca?
 - () São numerosas, diversificadas e interessantes
 - () São numerosas e diversificadas mas pouco interessantes
 - () São interessantes, mas raras e pouco variadas
 - () São raras, pouco variadas e desinteressantes
 - () Geralmente não tenho conhecimento das atividades

6) Dentre as afirmações abaixo sobre a biblioteca, com quais você concorda ou discorda?

	Sim	Não
O horário é adequado aos interesses e necessidades dos alunos.		
O espaço da biblioteca é agradável e atrativo para os alunos.		
O ambiente é calmo e favorável à utilização ao mesmo tempo por vários alunos e grupos em atividades diferentes.		
É fácil encontrar livros e documentos que o aluno precisa.		
Os livros da biblioteca são atuais e de acordo com os interesses dos alunos.		
Quando chegam materiais novos para o acervo da biblioteca, é feita alguma divulgação em salas de aula.		
A biblioteca promove atividades que estimulam o aluno a ler.		

7) Complete a frase: A biblioteca escolar seria melhor se

8) Complete a frase: Usaria mais a biblioteca escolar se

9) Complete a frase: A melhor coisa da biblioteca escolar é

APÊNDICE D - Questionário 2

Questionário de avaliação da visita à Biblioteca Municipal Bernardo Guimarães

1) Idade: _____ anos

2) Sexo: M () F ()

3) Além da biblioteca de sua escola, você conhece outra (s) biblioteca (s). Se sim, quais?

4) Você visitou a Biblioteca Municipal Bernardo Guimarães. Escreva em um parágrafo o que mais gostou nessa biblioteca.

5) Após conhecer a Biblioteca Municipal Bernardo Guimarães, você poderia afirmar que tem interesse em voltar a visita-la? Por que?

() Sim

() Não

6) Como é o ambiente da Biblioteca Municipal Bernardo Guimarães? Há muitos livros? Como é a organização dos livros?

7) E o ambiente da biblioteca da escola? Há muitos livros? Como é sua organização?

8) Durante a visita, a professora responsável pela Biblioteca Municipal Bernardo Guimarães nos solicitou silêncio. Por que você acha que ela fez isso?

9) Como a poluição sonora pode influenciar sua concentração durante as atividades desenvolvidas na biblioteca da escola?

10) Em sua opinião, como seria um ambiente motivador para leitura?

11) Em sua opinião o que poderíamos implementar na biblioteca da escola para melhorar a qualidade dos serviços prestados?

12) Você, como aluno, pode fazer alguma coisa para melhorar o ambiente da biblioteca de sua escola? Se sim, o que pode fazer?

ANEXO A – CONTO “JOÃO JILÓ”

Em um lugarejo perto daqui, havia um menino muito traquina chamado João Jiló. Ele adorava fazer malvadezas com os bichos e as plantas.

Um belo dia, João Jiló resolveu caçar um passarinho e ele tinha uma mira boa como nenhum outro naquelas redondezas. Saiu, caminhando pela mata, até que encontrou um passarinho bonito de dar gosto, o mais bonito que ele já tinha visto até então. Não pensou duas vezes, preparou o estilingue e quando se preparava para atirar a pedra, não é que o passarinho cantou para ele?

Não me mata não, João Jiló
 Eu vim pra cantar, João Jiló
 Sou bichinho do mato, João Jiló
 Para piar.

João Jiló nem se importou, acertou bem na cabeça do passarinho que caiu durinho no chão. Sem piscar os olhos duas vezes, pegou o passarinho e correu para casa para fazer aquele cozido... Quando João ia depenar o passarinho, ele de novo cantou para João Jiló:

Não me mata não, João Jiló
 Eu vim pra cantar, João Jiló
 Sou bichinho do mato, João Jiló
 Para piar.

João Jiló nem deu assunto, arrancou as penas, tirou as tripas e o jogou dentro da panela com mais algumas verduras e legumes. Mas na hora em que João Jiló ia mexer a panela, o passarinho cantou para ele:

Não me mata não, João Jiló
 Eu vim pra cantar, João Jiló
 Sou bichinho do mato, João Jiló
 Para piar.

João ligou? Nada... Mexeu e remexeu. Fez um bom cozido, colocou no prato e quando ia dar a primeira colherada. Quem canta de novo?

Não me mata não, João Jiló
 Eu vim pra cantar, João Jiló
 Sou bichinho do mato, João Jiló
 Para piar.

João Jiló comeu que lambeu os dedos. Ao terminar saiu para o quintal todo satisfeito. Mas de repente, começou a sentir uma coisa estranha na barriga, era o passarinho querendo sair. João ficou assustado, olhou para barriga e perguntou:

-É você, passarinho?

-Sou eu, João, quero sair daqui.

-Ah, então sai.

-Sai por onde João?

-Acha um buraco e sai!

-Sei não... Um aqui é muito fedorento, o outro está cheio de meleca... e o outro, o outro tem cera para todo lado. Você não é muito asseado não, João! E o único que resta é o olho e este é apertadinho de mais!

-Então fica aí! – João respondeu.

Quem disse que o passarinho se conformou? Começou a se mexer e remexer na barriga de João, que foi inchando, inchando, inchando e...BUM... explodiu.

O passarinho saiu voando e ainda cantou para João Jiló:

Eu sobrevivi, João Jiló

Eu vim pra cantar, João Jiló

Sou bichinho do mato, João Jiló

Para piar...

O menino ficou lá com a barriga estourada e as tripas nas mãos. Sua mãe, desesperada, chamou o capador de boi que veio com uma agulha e uma linha enormes e costurou sua barriga. Depois desta, João Jiló ficou tortinho, curvado para baixo. Mas dizem que nunca mais maltratou a natureza, muito pelo contrário, se tornou um protetor. Até hoje, há quem o veja por aí...

Fonte: Akpalo

Disponível em: <http://www.dandacultura.com.br/index.php/contos-para-ler-e-levar/85-contos-para-ler-e-levar/162-joajilo> acesso em 18 jan. 2019

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia CEP: 38025-100 – Uberaba(MG)
Telefone: (0**34) 3700-6776 - E-mail: cep@uftm.edu.br

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-MG

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP

Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia

CEP: 38025-100 – Uberaba(MG) Telefone: (0**34) 3700-6776 - E-mail: cep@uftm.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE PARA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E/OU ADOLESCENTES COMO PARTICIPANTES DE PESQUISA

Titulo do Projeto: **Leitura Literária e Produção de Texto no Ambiente da Biblioteca Escolar**

TERMO DE ESCLARECIMENTO

A(O) criança (*ou adolescente*) sob sua responsabilidade está sendo convidada(o) a participar do estudo **Leitura Literária e Produção de Texto no Ambiente da Biblioteca Escolar** por ser aluno da Educação Básica em escola pública. Os avanços na área do **Ensino de Língua Portuguesa** ocorrem através de estudos como este, por isso a participação da criança (*ou do adolescente*) é importante. O objetivo deste estudo é enriquecer a competência textual dos alunos e professores de Língua Portuguesa da escola básica e, para isso, será produzido um material destinado a esse público. Caso a criança (*ou o adolescente*) participe, será necessário que ele (o aluno) desenvolva atividades de leitura e de escrita propostas pela professora pesquisadora, que serão por ela recolhidas. Essas atividades serão realizadas na escola durante as aulas e ao longo do primeiro e segundo semestres de 2018. Nessa pesquisa, não serão realizadas gravações nem de áudio nem de vídeo. Não será feito nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou risco à vida da criança (*ou do adolescente*). Esperamos, como benefício(s) desta pesquisa, contribuir para melhorar o ensino de língua portuguesa em nossa região e formar estudantes que escrevam e leiam de forma exitosa. Como risco, temos consciência de que a técnica utilizada – coleta de textos/atividades e posterior análise –, às vezes, pode ocasionar desconfortos/incômodos, pois o participante sabe que sua escrita será analisada. Por isso, solicitamos a permissão do responsável legal (respeitando-se o previsto na Resolução 466/12 CNS) e destacamos que os participantes da pesquisa não terão seus nomes divulgados.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia CEP: 38025-100 – Uberaba(MG)
Telefone: (0**34) 3700-6776 - E-mail: cep@uftm.edu.br

Você e a criança (ou o adolescente) sob sua responsabilidade poderão obter todas as informações que quiserem; a criança (ou o adolescente) poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento pode ser retirado a qualquer momento. Pela participação da criança (ou do adolescente) no estudo, você nem a criança (ou o adolescente) receberão qualquer valor em dinheiro, mas haverá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. O nome da criança (ou do adolescente), como já mencionado, não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois ela (ou ele) será identificada (o) por um número ou por uma letra ou outro código.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
 Rua Madre Maria José, 122 - 2º Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia CEP: 38025-100 – Uberaba(MG)
 Telefone: (0**34) 3700-6776 - E-mail: cep@uftm.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto: *Leitura Literária e Produção de Texto no Ambiente da Biblioteca Escolar*

Eu, _____, responsável pelo representado, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a qual procedimento serei submetida(o). As explicações que recebi, a saber, que não serão divulgados os nomes dos participantes e que não serão atribuídas notas às atividades recolhidas esclarecem os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento, sem justificar a decisão tomada. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo com minha participação voluntária no estudo *Leitura Literária e Produção de Texto no Ambiente da Biblioteca Escolar*, por isso assino este Termo de Consentimento. Após assinatura, receberei uma via (não fotocópia) deste documento.

Assinatura do participante voluntário: _____

Assinatura do responsável legal - RG _____

Assinatura do pesquisador orientador: _____

Telefones de contato

Pesquisador: Deolinda de Jesus Freire
 Telefone: (34) 3071-3665 e (34) 99817-8432
 E-mail: deofreire@uol.com.br

Pesquisador aluno: Elenice Israel da Silva
 Telefone: (34) 99105-3955
 E-mail: eleniceis@hotmail.com.br

Em caso de dúvida em relação a este documento, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone 3700-6776.

ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Leitura Literária e Produção de Texto no Ambiente da Biblioteca Escolar

Pesquisador: DEOLINDA DE JESUS FREIRE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 79464517.2.0000.5154

Instituição Proponente: Pro Reitoria de Pesquisa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.402.509

Apresentação do Projeto:

Segundo as pesquisadoras: "A leitura é um processo interativo que demanda uma percepção de língua, de sujeito e do momento histórico em que o texto é produzido e lido. Leffa (2005, p.1) afirma que "O processo da leitura envolve vários aspectos, incluindo não apenas características do texto e do momento histórico em que ele é produzido, mas também características do leitor e do momento histórico em que o texto é lido.". Nesse modelo, a leitura é um processo de interação entre o texto, o leitor, a obra e o contexto em que estão imersos. Essa interação é que permite atribuir sentido a um discurso e se deixar influenciar ou persuadir por ele.

Para Bakhtin (2003, p. 265), a língua "passa a integrar a vida através de enunciados concretos que a realizam; é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua." Portanto, a linguagem influencia a vida assim como a vida influencia a linguagem, a partir dessa influência, o aluno se orienta para fazer suas escolhas linguísticas baseando-se no objetivo que deseja alcançar em sua comunicação, seja ela cotidiana ou não. Dessa forma, a língua reflete a realidade na medida em que abre espaços para outras manifestações em novos contextos, se renovando e evoluindo conforme a necessidade de interação, pois

a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. [...] Falamos através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. [...] Esses

Endereço: Rua Madre Maria José, 122
 Bairro: Nossa Sra. Abadia CEP: 38.025-100
 UF: MG Município: UBERABA
 Telefone: (34)3700-8778 E-mail: cep@uftm.edu.br

Página 01 de 08



Continuação do Parecer: 2.402.509

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 28 de Novembro de 2017

Assinado por:
 Alessandra Cavalcanti de Albuquerque e Souza
 (Coordenador)