

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

PROFLETRAS – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

MARCELA GOMES DE SOUZA

DAS NARRATIVAS BÍBLICAS ÀS OUTRAS JORNADAS DE HERÓIS:

uma proposta de ampliação do repertório do jovem leitor

JUIZ DE FORA

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

DAS NARRATIVAS BÍBLICAS ÀS OUTRAS JORNADAS DE HERÓI:

uma proposta de ampliação do repertório do jovem leitor

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. Área de concentração: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof^a Dr^a Elza de Sá Nogueira

Juiz de Fora

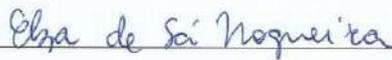
2018

Das narrativas bíblicas às outras jornadas de heróis: uma proposta de ampliação do repertório do jovem leitor

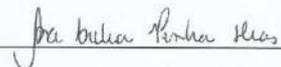
MARCELA GOMES DE SOUZA

Trabalho de Conclusão Final de Mestrado submetido ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

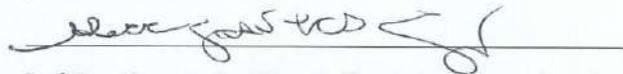
Aprovado em 13/04/2018



Profª. Dra. Elza de Sá Nogueira (presidente e orientador)



Profª. Dra. Ana Crélia Penha Dias (membro titular externo)



Prof. Dr. Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome (membro titular interno)

“Sempre penso que estamos todas juntas nessa jornada. Todas perdidas, mas não completamente. Devemos nos segurar no que temos, seguir nosso próprio caminho e tentar fazer o melhor possível”

Amrita Das

À minha filha Sophia pelo apoio e a seriedade de seus oito anos. Abril está chegando e com ele o término de mais uma etapa. Finalmente, filha! Aos meus queridos alunos do 7º ano que aprenderam a amar o “Menino que sobreviveu” e agora leem seus livros com ávido interesse.

AGRADECIMENTOS:

Agradeço ao Programa PROFLETRAS por me proporcionar a oportunidade de realizar um sonho que considerava impossível.

À Deus, por me dar forças para continuar, me carregando quando não tinha mais forças e pensei em desistir durante esta longa e difícil jornada.

À minha mentora, Elza de Sá Nogueira, pela paciência com a qual me conduziu nesta pesquisa, proporcionando-me novos olhares para a prática docente e o trato com o texto literário em sala de aula, compreendendo minhas limitações e inseguranças. Obrigada pelos presentes de sabedoria que me deu para enfrentar os desafios da minha Jornada.

Aos professores do programa que se dedicaram a nos guiar na dura tarefa de ensinar em escolas públicas nos dias de hoje com as adversidades políticas atuais.

Ao querido Carlos, secretário do PROFLETRAS, que gentilmente não enviou meu email de desistência ao programa de mestrado. Obrigada por tudo, principalmente pelas palavras de incentivo a cada período de renovação de matrícula.

Aos membros da banca de qualificação, Marco Aurélio e Ana Crélia, por suas contribuições e olhar singular diante desse projeto de intervenção.

Aos meus pais, Maria Lúcia e Paulo Roberto, por me permitirem vir ao mundo e passar por todas as etapas até aqui, sobrevivendo e transpondo os mais difíceis obstáculos.

Agradeço também ao meu marido, Gustavo, que gentilmente esteve ao meu lado nos dias de desespero e desânimo, por entender minhas crises e me consolar apenas com um abraço ao final do dia, por me fazer acreditar que eu seria capaz de terminar o mestrado e que era digna de cursá-lo.

Aos amigos do PROFLETRAS, Heróis completando essa Jornada e retornando ao mundo comum com o elixir. Obrigada por tudo!

Às amigas Cláudia, Márcia, Rosane e Otávia, por todas as palavras de carinho e incentivo durante meus pesadelos e assombros nesses dois anos de mestrado. Minhas aliadas, sem vocês a transposição da caverna oculta nunca seria possível.

À amiga Aline, da quarta turma do PROFLETRAS, por achar que meu projeto era o máximo e mostrar seu apoio durante a nossa recente amizade.

Ao companheiro de orientação Pablo, por dividir comigo as angústias de uma jornada desconhecida que está prestes a chegar ao fim. Obrigada por não me deixar desistir e pelas palavras de incentivo durante as minhas crises de insegurança.

À Glória, diretora da Escola Estadual Duarte de Abreu, por entender minhas ausências e me incentivar na apresentação de meu projeto nas reuniões de pais da escola.

Ao Drº Carlos Henrique, por todo apoio, compreensão e atenção. Tua competência e seriedade me serviram de inspiração na elaboração de minha dissertação. Sem você já teria desistido há muito tempo.

À minha filha Sophia, pequena sonhadora, que entendeu minhas ausências e sempre me consolou com sua inocência e carinho. Sem você, filha, nada disso teria sentido.

Aos meus sogros, por terem me ajudado nos fins de semana ficando com minha filha para que pudesse terminar a escrita da minha dissertação.

Ao Tio Zé, por todo carinho que tem pela minha pequena Sophia e por ser fonte de inspiração para mim, não só no trabalho como também nos estudos.

Aos amigos Josélio, Rayssa, Marcela Mara, Valéria, Elzilene e as Adrianas por estarem sempre ao meu lado no trabalho e durante as intempéries da vida pessoal.

À Tia Glorinha, primeira professora e amiga, por teus ensinamentos que perduram até os dias de hoje e por ter me ensinado a amar os livros.

À amiga Fernanda, por todos esses anos de amizade e por ter participado de todos os momentos de tristeza e de alegria em minha vida. Afinal, são 21 anos de amizade e isso atualmente é uma raridade.

À amiga Tathiane, parceira de maternidade, trabalho e de vida, por se preocupar e na correria do dia-a-dia mandar uma mensagem para perguntar como estou e por dizer que tudo vai dar certo nos momentos de desespero e insegurança.

À querida tia Cida, amiga querida que me mostrou que meu destino era mesmo lecionar e que apesar de minha insegurança consigo muito bem exercer minha profissão. Obrigada pelos ensinamentos e compreensão.

Aos amigos Rodrigo, Dinali e Cléver, por me incentivarem a não abandonar meu cargo de professora no Rio e não me curvar aos assédios e palavras de repressão.

Aos meus queridos alunos, por se envolverem e se apaixonarem por cada história que foi lida em sala. Todos os minutos ao lado de vocês foram maravilhosos e sem vocês nada disso teria o menor sentido.

À querida coordenadora Wânia, pelos incentivos e amizade nos momentos de nostalgia durante a aplicação do projeto de intervenção.

À Adriana, professora do Lions, por compartilhar seus conhecimentos sobre Harry Potter e vibrar com cada passo da aplicação do mestrado.

À banca de defesa, Ana Crélia e Alexandre, por se prontificarem a ler nosso trabalho e nos prestigiar com suas contribuições.

À Simone, da primeira turma do PROFLETRAS, por dividir comigo suas experiências e conhecimentos durante todo o processo de qualificação.

Ao querido Tio Miguel, pela ajuda na escrita do abstract de minha dissertação.

À querida Luciana, amiga de desabafos dessa vida de pós-graduação e vida pessoal. Obrigada pelas longas conversas sobre religião e por ter compartilhado comigo tantas coisas neste longo caminho que agora chegou ao fim.

RESUMO:

Esta pesquisa teve como objetivo desenvolver e analisar uma estratégia de ampliação do repertório literário de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de Juiz de Fora: a criação de uma comunidade de leitores em sala de aula através da leitura compartilhada de uma obra de referência para os alunos – no caso a Bíblia, mais especificamente narrativas relacionadas aos Heróis Moisés e Jesus – usando como chave de leitura a Jornada do Herói, a qual permitiria estabelecer uma relação intertextual entre a obra já conhecida e uma rede de novas obras pertencentes a sistemas diferentes do polissistema literário. A hipótese era a de que a leitura das histórias dos Heróis bíblicos Moisés e Jesus permitiria aos alunos expandirem seu repertório através da apropriação de estratégias literárias mobilizadas pela Jornada do Herói, presentes tanto nessas histórias quanto nas histórias dos Heróis gregos e do Herói celta Rei Arthur. Além disso, tinha-se a intenção de verificar se era possível promover uma ativação do repertório recém-adquirido numa leitura de partes da série contemporânea *Harry Potter* que levasse em consideração o intenso diálogo intertextual que ela mantém com as narrativas tradicionais. Os pressupostos teóricos que embasaram esta pesquisa foram: repertório literário (Iser, 1996), comunidade de leitores (Chartier, 1994), Jornada do Herói (Campbell, 1997) e polissistema literário (Zohar, 2013). Além disso, foi adotada a estratégia de leitura compartilhada (Colomer, 2007). A metodologia usada foi a pesquisa-ação e, como instrumentos de coleta de dados, foram usados questionários diagnósticos, diário de campo do professor e diário de leitura dos alunos. A partir da leitura compartilhada das obras anteriormente mencionadas, conseguimos construir uma comunidade de leitores partindo da Bíblia para outras obras intertextualmente relacionadas. Os alunos conseguiram estabelecer relações entre as histórias lidas tendo como referência a Jornada do Herói elaborada por Campbell.

Palavras-chave: Repertório literário. Heróis bíblicos. Heróis míticos. Jornada do Herói.
Harry Potter.

ABSTRACT

This research aims to test a strategy to expand the literary repertoire of students of the 7th grade of Elementary School in a public school in Juiz de Fora: the creation of a community of readers in the classroom through shared reading of a reference work for students - in this case the Bible, more specifically narratives related to the heroes Moses and Jesus - using as a key reading the Hero's Journey, which will establish an intertextual relationship between the already known work and a network of new works belonging to systems different from the literary polysystem. The hypothesis is that reading the stories of the biblical heroes Moses and Jesus will allow students to expand their repertoire by appropriating literary strategies mobilized by the Hero's Journey, both in these stories and in the stories of the Greek heroes and the Celtic hero King Arthur. In addition, it is intended to check if it is possible to promote a newly acquired repertoire activation in a reading of parts of the contemporary Harry Potter series that takes into account the intense intertextual dialogue it maintains with traditional narratives. The theoretical assumptions underlying this research were: literary repertoire (Iser, 1996), community of readers (Chartier, 1994), Hero's Journey (Campbell, 1997) and literary polysystem (Zohar, 2013). In addition, the shared reading strategy was adopted (Colomer, 2007). The methodology uses disaction research and the instruments of data collection are diagnostic questionnaires, teacher's field diary and student reading diary. From the shared reading of the works mentioned above, we were able to build a community of readers from the Bible to other intertextually related works. The students were able to establish relationships between the stories read with reference to the Hero's Journey elaborated by Campbell.

Keywords: Literary repertoire. Biblical heroes. Mythical heroes. Hero's Journey. Harry Potter.

SUMÁRIO:

1. INTRODUÇÃO	13
1. Justificativa	14
2. Problematização	16
3. Hipótese de trabalho	21
4. Objetivos	24
1. Objetivo geral	24
2. Objetivos específicos	24
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	26
1. Letramento literário	26
2. O repertório do texto	28
3. Comunidade de leitores	31
4. Polissistema literário	37
5. A Jornada do Herói	42
3. METODOLOGIA	51
1. Pesquisa-ação	51
2. Instrumentos de coleta de dados	51
3. Desenvolvimento da proposta	52
Etapa I – A infância dos Heróis	52

Etapa II – O arquétipo do Herói	57
Etapa III – O Herói contemporâneo Harry Potter	58
Etapa IV – A Jornada do Herói favorito	58
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS	60
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151
7. ANEXO	156

1. INTRODUÇÃO

“Das narrativas bíblicas às outras jornadas de Herói: uma estratégia de ampliação do jovem leitor” se insere em um macroprojeto intitulado de “Intertextualidade no polissistema literário: uma proposta de ampliação do repertório do jovem leitor”, desenvolvido pela professora Doutora Elza de Sá Nogueira no âmbito do Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS.

O Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – busca o aperfeiçoamento profissional dos professores de Língua Portuguesa, potencializando neles a dimensão de professores pesquisadores. Um dos objetivos desse curso de abrangência nacional é fazer com que os professores reflitam sobre suas práticas, embasados em teorias voltadas para o trabalho docente, permitindo a elaboração de propostas de intervenção relacionadas ao cotidiano escolar.

Este projeto apresenta uma proposta de intervenção a ser aplicada numa escola da rede estadual da cidade de Juiz de Fora, onde leciono há três anos. A escolha pelo ensino de literatura se deu pela percepção das dificuldades enfrentadas na escola relativamente a esse campo. A leitura das narrativas bíblicas foi escolhida inicialmente como objeto de trabalho devido à percepção de que a *Bíblia* é uma referência importante para boa parte dos alunos.

Nesta introdução, serão apresentadas a justificativa para o trabalho com o ensino de literatura; a problematização, sua contextualização e a questão suscitada; a hipótese de trabalho; e os objetivos, geral e específicos. No segundo capítulo, serão apresentados os pressupostos teóricos que embasaram a pesquisa: o conceito de letramento literário (Rildo Cosson e Graça Paulino), de repertório literário (Wolfgang Iser), de polissistema literário (Itamar Even-Zohar), de comunidade de leitores (Roger Chartier) e de Jornada do Herói (Joseph Campbell e Christopher Vogler). No terceiro, será apresentada a metodologia, incluindo a concepção de pesquisa-ação, os instrumentos de coleta de dados (questionários, diário de campo, Diário de leitura e atividades realizadas pelos alunos) e o desenvolvimento de uma proposta de intervenção em quatro etapas. No quarto, será apresentada a análise dos resultados alcançados. Esta dissertação apresenta, ainda, as considerações finais, as referências bibliográficas da pesquisa e os anexos.

1.1. Justificativa

No clássico *O direito a literatura*, Antônio Candido apresenta a literatura como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos, esclarecendo que não há povo que consiga viver sem ela, pois “assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado” (CANDIDO, 2004: 174).

Candido define a literatura como

todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.” (CANDIDO, p.174)

Com base nisso, o autor defende que a literatura é um bem incompressível, isto é, essencial, e que, por isso, não deve ser negada a ninguém. Tal defesa de direito se deve ao fato de que, segundo Cândido, a literatura é investida de caráter humanizador. Contudo, tal caráter humanizador não se refere ao papel edificante que costuma ser atribuído à literatura, e sim ao fato de que toda obra literária é um objeto construído e é grande o poder dessa construção enquanto construção: “Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a própria mente e sentimentos; e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (CANDIDO, 1995: 174-175).

No entanto, conforme o raciocínio desenvolvido por ele, nem todos têm acesso ao que ele considera como formas mais complexas da literatura em sociedades desiguais como a nossa. Desse modo, ele defende que deve haver um esforço para democratizar esse acesso e que a escola é fundamental nesse processo.

Documentos oficiais que estabelecem parâmetros para o trabalho do professor de Língua Portuguesa em nosso país também reconhecem, a seu modo, tanto a importância de se trabalhar o texto literário em sala quanto suas especificidades, como se vê nesse trecho dos PCN

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a

intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua.

Como representação um modo particular de dar forma às experiências humanas, o texto literário não está limitado a critérios de observação fatural (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). Ele os ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis. (PCN, p.26)

Os PCN ressaltam ainda as características linguísticas diferenciadas dos textos literários, cuja composição verbal e seleção de recursos linguísticos obedece prioritariamente a preocupações estéticas, estando, desse modo

livre para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela língua: esta se torna matéria-prima (mais que instrumento de comunicação e expressão) de outro plano semiótico na exploração da sonoridade e do ritmo, na criação e recomposição das palavras, na reinvenção e descoberta de estruturas sintáticas singulares, na abertura intencional a múltiplas leituras pela ambigüidade, pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figuras. (PCN, p.27)

Assim, de acordo com os PCN, o trabalho com o texto literário em sala de aula precisa envolver o reconhecimento dessas especificidades.

Além disso, os PCN consideram como função da escola possibilitar o acesso do aluno a textos de maior complexidade, mediando esse processo pelas conexões possíveis de serem estabelecidas com as obras apreciadas por ele. Essa seria uma forma de possibilitar ao aluno “ascender a outras formas culturais” (PCN, p.71)

À parte essa hierarquização rígida de formas literárias, a qual discutiremos em seção teórica referente à literatura como um polissistema dinâmico e heterogêneo, concordamos que seja função da escola garantir a presença da literatura em sala de aula, o contato humanizador com as obras literárias – o que só pode ser feito se consideradas

suas especificidades – e mediar o acesso do aluno a formas literárias em relação às quais lhe falta repertório próprio, num processo que termine por ampliar esse repertório.

Porém, mesmo com as orientações anteriormente mencionadasdadas pelos PCN de Língua Portuguesa, o que podemos observar dentro do espaço escolar é a ausência de uma sistematização no trato do texto literário, e o que se tem feito em sala com a literatura, ao invés de aproximar os alunos dela muitas vezes os distancia ainda mais. Segundo Antunes (2009) o ser- humano não nasce gostando de coisa alguma e o gosto é algo que exige esforço, uma habilidade a ser adquirida, a fim de se construir sentido para aquilo que lemos. Para gostar de ler é necessário estímulo, capacitação e acúmulo de conhecimentos.

Nossa pesquisa é fruto tanto da preocupação em possibilitar aos alunos o contato direto com a literatura em sala de aula,garantindo que nesse contato sejam consideradas suas especificidades, quanto da percepção de que é necessário mediar o processo de ampliação do repertório desses jovens leitores, a fim de que possam circular por sistemas literários diferentes daqueles no interior dos quais já transitam com maior desenvoltura.

1.2. Problematização

Existem inúmeras barreiras que impedem que a educação literária se efetive de modo eficaz dentro do espaço escolar, isso porque o principal problema enfrentado pela escola é o de que a literatura não é lida em sala de aula. De acordo com Cosson e Paulino são muitas as dificuldades encontradas para o efetivo exercício da leitura do texto literário em sala de aula , dentre as quais se destacam: o uso inadequado do texto literário na aprendizagem da escrita; o tratamento da literatura como mera herança cultural; a prioridade dada ao conhecido e ao palpável (chegando-se a valorizar o conhecimento decorado do que foi dito pelo professor ou do que se leu no livro didático, as respostas prontas para perguntas sem criatividade), negando espaço para o estranho, o inusitado, o subversivo e para produções críticas e excepcionais; a negação por partes dos educadores das produções criativas, inovadoras em prol de uma homogeneização; o predomínio de um ensino centrado em biografia de autores renomados na história da literatura em detrimento de uma experiência literária que se volta para o próprio texto; a ausência de um trabalho de formação direcionado para a seleção de livros segundo valores estéticos e culturais, em detrimento de textos curtos e de linguagem menos sofisticada, acompanhados de exercícios que não têm preocupação

com a leitura individual de cada aluno. O que se alega para tal inexistência de aulas voltadas para o trato do texto literário é o fato de não haver tempo suficiente para se trabalhar com a literatura, pois as obrigações e a própria organização dos tempos escolares impede a leitura do texto literário que exige maior fôlego e mais intensidade. Desse modo, o aluno opera sua própria seleção, fora da escola, a partir do que lhe surge em mãos, tendendo a cair nos modismos dos livros disponíveis no mercado, o que dificulta a construção de um repertório literário.

Além da recusa de se trabalhar a literatura, para Cosson e Paulino, a escrita de textos literários é também relegada sob a desculpa de que não é função da escola formar escritores. Tal pensamento sacraliza a literatura, retira o seu caráter de prática social e faz com que a escrita do texto literário se torne um mistério. Negar que existe a possibilidade de escrita do texto literário é negar que o texto literário seja acessível para os alunos; e, para a escola, a acumulação acaba ganhando mais status do que a verdadeira experiência literária. Torna-se necessário assim, conforme propõe Magda Soares, “distinguir uma escolarização adequada e uma escolarização não adequada da literatura que trace caminhos possíveis para que o letramento literário se efetive na escola” (SOARES, 1999: 47).

Podemos encontrar a presença de tais dificuldades ao analisarmos a realidade de uma escola pública estadual do município de Juiz de Fora – MG. A Escola Estadual, fundada em 1929, foi um dos primeiros grupos escolares fundados em Juiz de Fora e está localizada no bairro próximo à região central da cidade. A escola não possui um projeto institucional que oriente o trabalho dos professores de Língua Portuguesa relativamente à literatura, sendo tal trabalho realizado por cada um do modo como julga pertinente.

Além disso, a escola possui uma estrutura física precária, composta de um pavimento único, que cerca uma quadra de esportes pequena, improvisada e sem cobertura. Na escola, as janelas e portas das salas de aula estão quebradas e os vidros inexistem. Existem 13 salas de aula ao todo e a sala de informática, que é um depósito de máquinas não funcionais, uma vez que os computadores estão empilhados e desligados, e que funciona também como depósito de livros didáticos que não estão mais em uso. O acesso à internet é restrito à secretaria, à sala da coordenação pedagógica e à sala da direção, não estando, portanto, disponível aos discentes e docentes da escola. Dois datashows são disponibilizados para os professores, mas sem acesso à internet. A precariedade da estrutura atinge também a biblioteca, que não passa

de um pequeno cômodo, com apenas uma estante (incompleta) de obras literárias, em sua maioria, infantis. Muitas caixas de livros chegam à escola, porém são destinadas ao primeiro segmento do ensino fundamental, sendo seu acesso reservado aos professores do referido segmento.

Ao analisarmos a estrutura da escola que nos servirá de lócus investigativo, podemos observar que sua precariedade afeta também o trabalho com a literatura, pois, além de não haver um projeto institucional que oriente o trabalho dos professores, não há também recursos para apoiá-los em suas iniciativas individuais. Existe uma biblioteca na escola, porém não há funcionários bibliotecários disponíveis. Como é comum nas redes públicas, há um professor em processo de readaptação, devido a problemas com as cordas vocais, desviado de sua função para atender as demandas da biblioteca. No entanto, essa solução não permite um atendimento satisfatório das demandas. A consequência disso é que nossos alunos, em sua maioria, nem sabem se a escola tem ou não uma biblioteca, pois esse espaço está quase sempre fechado. O único recurso material disponível para a efetivação do letramento literário na escola é o livro didático. Porém, existem poucos exemplares para serem disponibilizados para todas as turmas. Desse modo, os livros ficam guardados em uma sala improvisada com divisórias de madeira que a separam de uma sala de aula. Os professores, a cada aula, devem pegar os livros emprestados para trabalhar com seus alunos em sala e, posteriormente, os devolverem a essa “sala de livros didáticos”. Não há funcionário disponível para a organização desse espaço e, desse modo, a sala ganha uma aparência de depósito.

O diagnóstico inicial para esta pesquisa foi realizado a partir da aplicação de um questionário em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, em fevereiro de 2017. A turma era composta por 25 alunos, sendo 10 do sexo feminino e 15 do sexo masculino. A faixa etária estava entre 11 e 17 anos, sendo que a maioria dos alunos tinha entre 11 e 13 anos, ou seja, estavam na idade correspondente para cursar o 7º ano. As perguntas do questionário foram feitas com base nas que são usadas na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (conferir anexo I). Cabe-nos ainda ressaltar que esse primeiro instrumento investigativo foi aplicado na aula de matemática para que as respostas dadas pelos alunos não fossem influenciadas pela presença do professor de português. O resultado obtido no grupo avaliado está em forma de tabela no anexo II. Lembramos ainda que o número de alunos matriculados no início não foi o mesmo que concluiu conosco o fim do ano letivo. Em dezembro de 2017, a turma do 7º ano contava com 18 alunos

frequentes, 5 foram transferidos e dois eram infrequentes. Deste modo, do diagnóstico para aplicação 7 alunos se ausentaram do espaço escolar por motivos diversos.

Ao analisarmos as respostas para o hábito de leitura, temos uma situação de equilíbrio entre os que têm o hábito de ler e os que não têm. De 25 alunos, 11 disseram ter o hábito de ler, 12 que não, 1 marcou as duas opções (que sim e que não) e apenas 1 deixou de responder a questão.

Com relação aos motivos pelo qual se lê, temos 8 que leem porque gostam e 6 que leem para aprender. Então, a leitura para a maioria desse grupo em análise está relacionada com o gostar e com o aprendizado. Apenas 3 assinalaram que leem por diversão e 3 que leem por exigência escolar. Do total 6 alunos afirmaram que não sabem responder e 2 por outros motivos. Nenhum aluno afirmou que lê por motivos religiosos. O fato de não terem marcado a opção de motivação religiosa nos chamou a atenção, pois mais à frente os alunos citaram a Bíblia como livro mais lido dentro desse grupo de análise.

Dentre os motivos que os alunos têm para não ler, os que mais aparecem são: a falta de tempo (9 alunos), o interesse por outras atividades (6 alunos) e a falta de paciência para realizar a leitura (6 alunos). Isso mostra que a leitura é deixada de lado e substituída por outras atividades mais interessantes para esse grupo. A falta de tempo é um dado curioso uma vez que os alunos que frequentam o turno da manhã só estudam e não realizam nenhuma atividade remunerada, como ocorre com os alunos que cursam as aulas durante o período da noite. Temos um total de 6 alunos que disseram não saber o motivo pelo qual não leem.

Nesse grupo a maioria dos alunos afirmaram ler com mais frequência gibis(7), livros indicados pela escola (6), livros (7), poesias (3), Bíblia (3), textos escolares (3) e jornais (2). A maioria lê então gibis, livros e livros indicados pela escola.

Os livros mais lidos no último ano foram a Bíblia (7), histórias em quadrinhos ou gibis (6), contos (6), poesias (6) e um grande número não souberam responder (7 ao todo).

Os alunos em sua maioria responderam que escolhem um livro pelo título (5) ou pela capa (5). Outros motivos também foram apontados como determinantes na escolha de um livro (7).

Surgiram diversos nomes de livros que os alunos estão lendo ou já leram no último ano. A Bíblia foi mencionada por cinco alunos, seguida pelo “Diário de um Banana” que apresentou um total de 2 alunos como leitores deste título. Do total, 5 alunos disseram não saber ou não se lembrar do último livro que leram. Os livros

Assassin's Creed, *O mágico de Oz*, *Um dia de viciado*, *Morri para viver*, *HQ's*, *Percy Jackson*, *Harry Potter e Assassino* foram citados apenas uma vez. Oito alunos deixaram em branco a questão ou disseram não saber responder.

Com relação a frequentar uma biblioteca, 18 alunos afirmaram que não utilizam esse espaço em sua rotina. Apenas 7 têm o hábito de ir a biblioteca. Ao serem questionados sobre a existência da biblioteca na escola 4 afirmaram não saber, 20 que existia e 1 não marcou nenhuma alternativa.

Dentre as atividades que os alunos gostam de fazer em seu tempo livre a maioria respondeu que usa whatsApp (15), acessa a internet (14) assiste televisão (10), escuta música (10) e joga vídeo-game (5). As atividades preferidas desse grupo tem a presença marcante da tecnologia e apenas 4 apontaram o livro como uma atividade prazerosa no tempo que tem livre.

A principal forma de acesso ao livro [1] são os emprestados pela biblioteca (10) e os baixados da internet (10). E os principais incentivadores de leitura citados pelos alunos foram mãe/pai (11), professor/professora (5) e amigo/amiga (5). Um número considerável de alunos (8) afirmou que ninguém os incentiva a ler o que despertou nossa preocupação.

Ao que tudo indica os trabalhos realizados na escola não foram suficientes para incentivá-los à leitura nem dentro da escola e nem fora dela, e essa foi a nossa preocupação inicial.

Em relação à pergunta sobre o livro que mais gostaram de ler, as respostas mais frequentes foram *Diário de um banana* (4) e *Bíblia* (3). Outros livros, citados apenas uma vez, foram *Bat Pet*, *Harry Potter*, *A última música*, *A menina que roubava livros*, *Cinderela e o sapatinho de cristal*, *O mágico de Oz*, *Crepúsculo*, *The Walkingdead* e *Os três porquinhos*. Nessa questão, um número considerável de alunos deixou a questão sem resposta: tivemos 3 alunos que disseram não saber e 5 que não responderam a questão. A pergunta era discursiva e por isso ficamos sem a referência literária de 8 alunos.

Ao contarem sobre o que o livro falava, 14 alunos contaram um pouco sobre a história, 6 deixaram em branco, 3 responderam que não sabiam e 1 disse que não iria contar. Dentre os títulos citados pelos alunos apenas o “Cinderela e o sapatinho de cristal” não corresponde ao nome de um livro. Acreditamos que o aluno quis complementar o título do livro com um dado relevante sobre a narrativa do conto de fadas.

A Bíblia foi citada por 3 alunos como livro que leem mais, por 7 como livro lido no último ano, por 5 como livro que estão lendo e 3 a tem como livro preferido. Já o gibi foi citado por 7 como gênero mais lido.

Após a aplicação do questionário diagnóstico, chegamos à conclusão de que os alunos do 7º ano da escola eram leitores da Bíblia e tal dado é semelhante ao que é obtido na pesquisa, já citada nesse texto, que recebe o nome de “Retratos da Leitura no Brasil”, pois também aponta a Bíblia como o livro mais lido em nosso país.

Dessa forma, os dados que foram possíveis de retirar a partir da análise das respostas ao questionário foram: que os alunos têm preferência por gibise por *Diário de um banana* e sofrem forte influência da Bíblia. A ausência de respostas em muitas das questões do questionário nos faz levantar a hipótese de que a turma não tem o hábito de ler ou não considera as leituras que faz como literárias.

Nesse contexto, surgiram as seguintes questões: O que a escola pode fazer para tornar os alunos leitores efetivos, e conscientes, do texto literário? Como fazer com que leiam autonomamente e valorizem a literatura sem fazermos exigências e cobranças que acabam tornando a leitura do texto literário um sacrifício? Como fazer com que a leitura isolada de fenômenos mercadológicos, como *Diário de um banana*, e de referências religiosas, como a *Bíblia*, forme uma base para a ampliação do repertório literário dos alunos através de leituras literárias pertencentes a outros sistemas?

1.3. Hipótese de trabalho

De acordo com Cosson e Paulino, o aluno deve ser colocado em contato direto e constante com o texto literário para que o letramento literário seja possível. Sem esse contato, tal letramento se torna impossível. É papel da escola e do professor disponibilizar espaços para que esse contato se realize. Porém, na escola que nos serviu de lócus investigativo esses espaços eram muito restritos.

Para que o letramento literário possa ser efetivamente possível na escola, Cosson e Paulino sugerem quatro práticas. A primeira delas é formar uma comunidade de leitores para assegurar a participação efetiva do aluno, instituindo grupos de estudo, clube de leitura ou outras formas que permitam o compartilhamento de leituras e outras atividades coletivas relacionadas ao universo da leitura.

Outra prática é ampliar e estreitar a relação dos alunos com a literatura fazendo-os compreender que a literatura é parte da sua comunidade não só em textos escritos como em outras práticas sociais. Pensando dessa forma, se torna essencial explorar

textos de tradição oral, meios de comunicação de massa, manifestações artísticas com o objetivo de mostrar aos alunos como a literatura participa de suas vidas e como eles participam da literatura.

A terceira prática diz respeito ao papel do professor que faz uso de sua interferência crítica para formar seus alunos leitores. O professor, nessa prática, se torna mediador e deve proporcionar ao aluno condições de se apropriar do repertório do texto. Em outras palavras, o docente deve se preocupar em construir o repertório do aluno enxergando a literatura como

um sistema cultural que deve ser reconhecido, conhecido e trabalhado como ponto de partida para a formação de um repertório literário. Nesse sentido, são importantes as seleções dos textos que compõem a tradição de uma comunidade, as informações sobre a condição de produção e circulação em termos históricos e o conhecimento da estrutura desses textos e seu funcionamento interno, desde que esses elementos estejam a serviço do fortalecimento da experiência literária (COSSON & PAULINO, 2009: 78)

No âmbito escolar, a interferência crítica do professor é fundamental para que os alunos ampliem suas estratégias de leitura ao lerem textos culturalmente significativos e entendam o que os tornam significativos.

Por fim, e não menos importante, deve haver um trabalho direcionado para a escrita em interação com os textos literários, no qual o aluno deve compreender o que os tornam significativos.

Voltando ao nosso contexto de trabalho, acreditamos que, para ensinarmos literatura, nossos alunos deverão usar a sua imaginação e seu poder de argumentação, nos distanciando da imposição de um único ponto de vista e fazendo com que as leituras propostas neste projeto de intervenção sejam significativas para a ampliação do repertório literário da turma de 7º ano.

Acreditamos que ignorar as referências dos alunos – ainda que escassas – não era um caminho promissor. Ao contrário, se queremos torná-los efetivos leitores literários, devemos partir dessas referências, abrir espaço de compartilhamento dessas leituras, a fim de conhecer o repertório dos alunos, torná-los conscientes desse repertório, ampliá-lo através de leituras que possam ser, de algum modo, relacionadas às referências que eles já têm.

Desse modo, o princípio norteador desta pesquisa era o de criar na escola uma comunidade de leitores através da leitura compartilhada de uma obra de referência apontada pelos alunos – a Bíblia – que permitisse explicitar o repertório que os alunos já possuíam, para, a partir daí, ampliar esse repertório através da leitura compartilhada de obras intertextualmente relacionadas.

As histórias de Moisés e Jesus serviram de base para assim ampliarmos o repertório literário que os alunos já possuíam, mas não sabiam que o tinham. A teoria que escolhemos para embasar conexões intertextuais partindo das histórias desses Heróis bíblicos foi a “Jornada do Herói”, proposta por Joseph Campbell, um estudioso das narrativas mitológicas do mundo, percebendo nelas padrões arquetípicos. Nós nos basearemos ainda na proposta de Christopher Vogler de detectar nas narrativas ficcionais – no caso dele, nas narrativas cinematográficas, no nosso, nas literárias – a presença desses padrões arquetípicos.

Os relatos sobre Moisés e Jesus nos mostram um Herói menino que é exposto à morte. Trata-se de narrativas de infância típicas do *curriculum vitae* de grandes reis ou líderes e que se assemelham ao percurso de Heróis da mitologia grega – como Perseu, Teseu, Hércules, Jasão e Édipo –, de outras mitologias, como a celta, como mostra a história do Rei Arthur e também do Herói contemporâneo Harry Potter. Todas essas narrativas possuem um protagonista que ainda criança deve superar sua primeira prova: a morte. A sobrevivência desse Herói menino é garantida pela intervenção de parentes e amigos, que funcionam na narrativa como instrumentos de proteção divina. A vitória sobre a morte garante que a missão dos Heróis se cumpra.

Assim, todas essas histórias possuem pontos de interseção e seguem padrões descritos nos livros *O Herói de mil faces*, de Campbell, e *A jornada do escritor*, de Vogler. Mas esses padrões não se restringem às mitologias. Essas narrativas tradicionais alimentam ainda hoje a literatura, e podemos encontrar seus ecos também em obras muito caras às crianças e jovens, como a do Herói Harry Potter, embora esses leitores, na maioria das vezes, não os percebam devido à falta de repertório.

Nossa hipótese de trabalho era a de que, tornando os alunos conscientes de suas referências e de seu repertório literário, através da leitura compartilhada de histórias de Heróis bíblicos, seria possível expandir esse repertório, através da apropriação de estratégias literárias mobilizadas pela Jornada do Herói e pelos Arquétipos, presentes tanto nessas histórias quanto nas histórias dos Heróis gregos e do Herói celta Rei Arthur. Além disso, seria possível promover uma ativação do repertório recém-

adquirido numa leitura de partes da série contemporânea *Harry Potter* que levasse em consideração o intenso diálogo intertextual que ela mantém com as narrativas tradicionais, seja através da temática, seja por valer-se da Jornada do Herói e dos arquétipos em sua construção. Esperamos, então, que os alunos se sentissem motivados a prosseguir com a leitura da série de forma autônoma. Levantamos ainda a hipótese de que, com esse repertório consolidado, os alunos fossem capazes de reconhecer alguns padrões das narrativas tradicionais nas histórias de Heróis contemporâneos pelos quais tivessem preferência.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo geral

Esta pesquisa se propôs a desenvolver e analisar uma estratégia de ampliação de repertório do jovem leitor que utilizasse uma referência de leitura importante para ele – no caso, a Bíblia – como base para introduzir os conhecimentos arquetípicos que integram a Jornada do Herói.

1.4.2. Objetivos específicos

Esta pesquisa tinha como objetivos específicos:

- verificar se é possível, através de uma abordagem literária compartilhada da Bíblia, formar uma comunidade de leitores no interior da qual os alunos se tornem conscientes de seu próprio repertório literário;

- desenvolver e analisar como uma estratégia intertextual de ampliação do leque de leituras dos alunos para sistemas literários que desconhecem e que constituem, juntamente com as narrativas bíblicas, uma importante tradição literária e uma fonte vigente de modelos narrativos, como as mitologias grega e celta;

- desenvolver e analisar uma estratégia de ampliar o repertório literário dos alunos utilizando os conhecimentos relacionados ao uso de arquétipos na construção de personagens e de seus percursos Heróicos;

- desenvolver e analisar uma estratégia de leitura de uma obra juvenil contemporânea, de maior fôlego do que os alunos estão acostumados, que leve

em conta o funcionamento intertextual do polissistema literário, valorizando o intenso diálogo desta obra com a tradição literária.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1. Letramento literário:

Segundo Cosson e Paulino, o termo *letramento* abarca um campo do conhecimento multifacetado, ao qual se integram diferentes contribuições que levam a uma constante revisão do seu objeto e de suas fronteiras. Não existe uma definição única para letramento porque, conforme os autores, citando Lonsdale e MacCurry, explicam: “seu sentido tem mudado com o passar do tempo de uma decifração elementar da informação escrita para uma infinidade de habilidades e competências mais complexas e diversificadas” (COSSON & PAULINO, 2009:63). A palavra letramento apresenta dois eixos de definição que continuam vigentes. O primeiro desses eixos é o que situa o letramento como habilidade de ler e escrever, o que chamamos de alfabetização atualmente. Junto com essa perspectiva, figura outro conceito que recebe o nome de “letramento funcional”, entendido como um fenômeno que se estrutura em diferentes graus. No segundo eixo, teríamos uma definição que leva a uma distinção entre um modelo autônomo de letramento (correspondente ao antigo) e um modelo ideológico (correspondente a uma nova perspectiva). Nesse novo conceito, o letramento abandonaria seu caráter meramente individual de ler e escrever e ganharia um sentido pluralizado de “práticas sociais” mediadas por textos escritos. Essas práticas, segundo Street, “envolveriam a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder instauradas com o uso da escrita em contextos e meios específicos” (Apud COSSON & PAULINO, 2009: 64).

Nessa concepção de letramento como conjunto de “práticas sociais”, fica clara uma definição plural, ou seja, a ideia de que existem tantos letramentos quanto às práticas sociais associadas à leitura e a escrita. Temos hoje expressões como letramento digital e letramento financeiro, que definem tipos específicos de habilidades relacionadas à escrita. Isso daria origem ao que chamamos de multiletramentos, noção que é enfatizada no conceito de letramento proposto pela UNESCO, ao afirmar que este “envolve um contínuo de aprendizagem habilitando indivíduos a alcançar seus objetivos, desenvolver seus conhecimentos e potencial e participar plenamente em suas comunidades e sociedade em geral” (apud COSSON & PAULINO, 2009:64). Os autores ainda citam a definição de multiletramentos do New London Group: “modos de representação em geral que se encontram tanto na ‘multiplicidade de canais de comunicação e de mídia’ quanto na ‘crescente projeção da diversidade linguística e cultural’ ” (The New London Group apud COSSON& PAULINO, 2009:66).

Letramento, letramentos e multiletramentos se referem hoje a competências complexas que estão voltadas para a construção de sentidos.

O letramento literário nos acompanha na escola e fora dela. O termo pode ser concebido simplesmente como uma das muitas práticas sociais da escrita, aquela que se refere à literatura (COSSON & PAULINO, 2009: 76). A adoção do conceito reivindica a leitura efetiva dos textos literários como requisito primordial para o acesso real e frequente a obras literárias após e durante o ensino de literatura. Cabe aqui afirmar que a literatura é considerada para esse tipo de letramento uma prática social da escrita.

Cosson e Paulino tomam como pressuposto o conceito de multiletramentos para definir letramento literário como “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON & PAULINO, 2009: 66). Ao considerarem o letramento literário como processo os autores o tomam como estado permanente de transformação contínua e não como uma habilidade que se adquire como andar de bicicleta por exemplo. “Depois, trata-se de apropriação, isto é, um ato de tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe, no caso, a literatura.” (IDEM). Cada leitor, desse modo, tem seu universo literário ao mesmo tempo em que “participa da construção, manutenção e transformação da literatura de sua comunidade, ainda que ocupando diferentes posições no sistema literário” (IDEM). No final trata-se de apropriar-se da literatura não apenas como um conjunto de textos, e sim como um repertório cultural que proporciona uma forma singular de construção de sentidos.

Cosson e Paulino afirmam que o letramento literário é um tipo singular de letramento e se efetiva por meio de dois grandes procedimentos. O primeiro deles é a interação verbal intensa que a literatura exige de seus leitores. O texto literário opera num mundo feito de palavras e por isso uma integração mais profunda se faz necessária com o universo da linguagem. Ler e escrever literatura nesse projeto teria como objetivo proporcionar aos alunos uma imersão, um desligamento do mundo para que se tornem capazes de recriá-lo.

O segundo procedimento de efetivação do texto literário não pode ser separado do primeiro e consiste no (re)conhecimento do outro e o movimento de construção e desconstrução do mundo que se faz através da literatura. É o que Miall e Kuiken nomearam como “transformações interpretativas” (apud COSSON & PAULINO, 2009: 67). A literatura permite então que o sujeito viva outra forma de linguagem, que incorpora a experiência de quem escreve pela palavra, o que a torna um espaço único de construção de identidade e de comunidade. Cosson e Paulino afirmam que construímos

e reconstruímos nossa identidade quando somos perpassados pelo texto. O que cada um “foi”, “é” ou “vai ser” é dependente das experiências reais e também dos textos que nos moldam culturalmente. A experiência de literatura que os alunos possuem amplia e fortalece o processo de interação cultural e pode proporcionar mecanismos de ordenamento e reordenamento do mundo de maneira igual ou mais intensa do que os alunos vivenciam (COSSON & PAULINO, 2009: 69).

Resumindo, a literatura nos dá uma forma única de dar sentido ao mundo e de nós mesmos, lançando mão da liberdade da linguagem e é por essa razão que o letramento literário é concebido como processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos (IDEM).

2.2. O repertório do texto

Wolfgang Iser, em sua teoria do efeito estético, afirma que os modelos textuais não constituem o próprio texto, mas oferecem acesso a ele. Para o autor, o texto literário é uma figura fictícia que carece dos atributos necessários do real, pois não se esgotam na denotação de objetivos dados empiricamente, a representação por eles desejada visao não dado.

Para Iser, a relação entre ficção e realidade deve ser compreendida como estrutura comunicativa, ou seja, “a ficção conecta à realidade um sujeito que, por meio da ficção, se relaciona a uma realidade.” (ISER, 1996:102) Ainda segundo o autor, a ficção não é realidade porque é capaz de organizá-la de maneira a torná-la comunicável e não porque lhe falte atributos necessários do real. Iser afirma que já não se trata mais de conceituar (significar, denotar) a ficção, e sim evidenciar seus efeitos. A função da ficção estaria então na mediação entre sujeito e realidade.

A análise feita por Iser se baseia em um modelo histórico-funcional do texto no qual se situam duas interseções: a primeira entre texto e realidade e a segunda entre texto e o leitor. Dessa forma, o autor vê como necessário descrever essas interseções para mostrar em que medida a ficção funciona como conector entre sujeito e realidade.

Resumidamente, segundo Iser (1996), a ficção funciona como conector entre o sujeito e a realidade e seu valor está na sua função e não em sua definição. Portanto, o texto ficcional não é o pólo oposto à realidade, e sim o que possibilita fazer a realidade comunicável.

Iser se fundamenta na teoria dos atos de fala de Austin com a intenção de descrever as condições que garantem êxito da ação verbal, adaptando ao que ocorre na

ficção. A partir dos atos de fala, Iser constrói a ideia de que para a comunicação entre texto e leitor ter êxito são necessários que três requisitos sejam cumpridos. No caso dos atos de fala esses requisitos são: a existência de convenções comuns entre os falantes e o receptor; os procedimentos que são aceitos por ambos e a disposição de participar da ação verbal. No caso do uso cotidiano dos atos de fala, convenções e procedimentos são dados de antemão. No discurso ficcional, ele próprio deve trazer os elementos que permitam constituir uma situação entre texto e leitor. Isso significa que o texto ficcional deve apresentar “convenções” e “procedimentos”, uma vez que não pode se realizar por “meio de convenções estabilizadas e procedimentos usuais.” (ISER, 1996: 129).

Iser faz a seguinte analogia entre o ato de fala comum e o texto ficcional, a fim de apresentar os elementos deste último: “Designaremos as ‘convenções’ necessárias para a produção de uma situação como o repertório, os ‘procedimentos aceitos’ como as estratégias e a ‘participação do leitor’ como a realização.” (IDEM)

As convenções aparecem no texto na medida em que se encerra algo que é familiar ao leitor. O familiar se refere a textos de outras épocas e a normas sociais e históricas. Esses elementos de repertório sempre aparecem em estado de redução. Mesmo os textos que são carregados de convenções sociais e históricas não podem ser classificados como meros reprodutores desses elementos, uma vez que o texto ficcional se movimenta em outro ambiente. As realidades se separam do contexto original e assumem novas relações na obra sem se perderem por completo das originais. Os elementos do repertório teriam como função oferecer o pano de fundo de onde se originaram. Porém, o novo ambiente libera a capacidade relacional das normas usuais do velho contexto.

É necessário que, na definição do repertório, texto e leitor tenham algo em comum, sob pena de não existir comunicação. No entanto, a comunicação também não se realiza se a coincidência de repertórios for total.

Desse modo, o repertório é construído por estratégias criadas pelo texto literário para reagir à realidade. O texto ficcional reage à realidade de sua época e desse modo não se trata de cópia. A sua estrutura tem outra função e mostra outras consequências. Por meio dele, não há reprodução de sistemas de sentido preponderantes, em contrapartida, os textos literários se referem ao que nos sistemas dominantes é relegado e excluído. A literatura adquire valor no ponto em que o sistema falha e se as normas foram mencionadas no texto literário é porque foram importantes na época em que os textos foram escritos. Conforme destaca Iser, Roland Barthes entende que

(...) a obra é essencialmente de natureza paradoxal, é signo da história e ao mesmo tempo ela resiste. Esse paradoxo é fundamental se evidencia, de forma mais ou menos clara, em nossas histórias literárias: cada um de nós percebe que a obra se furta a apreensão, que ela é algo diferente do que sua própria história, do que a soma de suas fontes, das influências ou de seus modelos. A obra forma um núcleo sólido e irredutível na massa indiferenciada dos acontecimentos, das condições, das mentalidades coletivas. (BARTHES apud ISER, 1996: 138)

Na leitura de um texto que não lhe é contemporâneo, o leitor deve conhecer e desse modo participar do horizonte de valores que originou o repertório do sistema validado na narrativa. Esse leitor se comporta como um observador. Já o leitor de um texto que lhe é contemporâneo compartilha o mesmo sistema e por isso é capaz de reconhecer as normas de um ângulo semelhante ao que vive. Esse leitor tem uma atitude participante. Daí, segundo Iser, ocorrem duas consequências:

1. O texto ficcional permite a seus leitores que transcendam a sua posição no mundo.
2. O texto ficcional não é nenhum reflexo de uma realidade dada, mas sim seu complemento em um sentido específico. (ISER, 1996:146)

O repertório dos textos ficcionais não é constituído apenas de normas sociais retiradas dos sistemas da época, mas também incorpora a literatura do passado. Quanto mais complexos são os problemas aos quais o texto se refere, maior a carga de elementos do repertório, tanto de normas extratextuais, como de elementos literários do passado, uma vez que é preciso fixar a situação histórica à qual o texto reage e, ao mesmo tempo, organizar essa reação (função dos elementos literários do passado). Assim:

As normas selecionadas de realidades extratextuais e as alusões literárias enquanto elementos centrais do repertório do texto são tiradas de dois sistemas diferentes. O primeiro advém dos sistemas epocais de sentido, o outro do arsenal dos padrões de articulação, através dos quais a reação dos textos a seus ambientes é formulada na literatura do passado. (ISER, 1996: 150)

Quanto mais o texto ficcional mantém as normas nos modelos da realidade mais o repertório do texto coincidirá com o do leitor. Porém, quanto mais ele modifica as modelagens dos sistemas dominantes, mais difícil será a leitura, pois, o repertório do leitor não coincidirá com o da obra literária. Quanto mais é subversiva a obra mais será exigido do leitor para que a compreensão seja efetiva. Normas e sistemas literários são complexos e, desse modo, o repertório é imprescindível para que o texto seja compreendido. Daí a importância de se ampliar o repertório do jovem leitor.

2.3. Comunidades de leitores:

Quando inicia uma leitura, o leitor passa a fazer parte de uma comunidade de leitores uma vez que a leitura é uma prática social, ou seja, o leitor não está sozinho mesmo que leia individualmente.

Stanley Fish apresentou seu conceito de comunidade interpretativa (*interpretative communities*) em seu texto “Is there a text in this class”. Segundo o autor, a comunicação acontece no momento em que, entre os interlocutores existam interesses e precauções que partilham sua forma de pensar e de vida colocando-os em um mundo de interesses em comum. Esses interesses são discursivos e os interlocutores agem seguindo normas, maneiras e classificações. Para que o leitor seja capaz de entender um assunto, ele precisa estar imerso naquele assunto, sendo assim, só ocorre uma comunicação realmente efetiva dentro de um contexto ou situação na qual o autor estabeleça uma comunidade interpretativa. Deste modo, a construção de sentido só é possível, se o leitor estiver dentro de um sistema com limites definidos, pois, não há compreensão fora de um contexto que o situe.

Os significados de um texto são produzidos de acordo com os limites das práticas aceitas e os pressupostos estabelecidos pela situação em que o texto é utilizado. Contudo, esses significados podem ser mudados em situações distintas. Segundo Fish, é necessário compreender que “não existem significados determinados e que a estabilidade do texto é ilusão.” (FISH, 1992:8) Ainda segundo o autor, os vários sentidos possíveis de um texto não são próprios de cada leitor, mas são relacionados a interesses e objetivos comuns a outras pessoas o que os torna não pertencentes a ninguém. Segundo essa concepção, texto e o leitor só existem dentro de uma comunidade interpretativa.

Roger Chartier afirma, assim como Fish, que a leitura não está no texto, e sim na interpretação que é feita pelos leitores. O autor realça o contraste existente entre leitura e escrita, sendo que a primeira é efêmera e a segunda é fixa, conservadora e durável. “Dessa forma, a leitura não estaria no texto, mas sim na interpretação feita por seus leitores, pois, “consequentemente”, um texto só existe se houver um leitor para lhe dar significado”. (CHARTIER, 1994:11)

As significações textuais dependem de como o leitor recebe o texto, uma vez que, existe o mundo do texto que se encontra com o mundo do leitor. Cada leitor realiza uma produção de sentido diferente e o texto, que é estável, acaba por ganhar nova significação. Porém, isso não quer dizer que o leitor é livre para construir qualquer sentido dentro de um texto, e sim os que são possíveis dentro daquele contexto, de acordo com os gestos, espaços e os hábitos de leitura de uma comunidade de leitores na qual está inserido ao ler o texto.

Chartier afirma que cada comunidade de leitores estabelece regras e práticas próprias, que envolvem as convenções de leitura e de interesses e expectativas do leitor. O leitor pode ser compreendido ao entendermos tais regras. O leitor tem independência diante do texto, contudo essa liberdade é limitada por códigos e convenções de uma comunidade de dependência, ou seja, de uma comunidade de leitores. O autor afirma ainda que, essa liberdade também se torna dependente das “formas discursivas e materiais dos textos lidos.”

Ao afirmar que é necessário estimular a força criativa e inventiva dos usos, construir comunidades de leitores interpretativas, observar as formas materiais que modificam os usos e localizar a diferença social nas práticas mais do que nas diferenças estatísticas, Chartier confirma a leitura como prática social, apesar de na contemporaneidade acontecer de forma silenciosa e individual.

Rildo Cosson se ampara em Fish e Chartier ao afirmar que,

embora o processamento físico do texto seja essencialmente individual, a leitura como um todo é sempre social porque não há leitor que não faça parte de uma comunidade de leitura ainda que nem sempre seja reconhecida como tal. (COSSON, 214: 26)

Ao defender a prática do círculo de leitura na escola como uma das formas de se constituir uma comunidade de leitores, Cosson apresenta uma boa razão para o compartilhamento de leituras, seja ele qual for:

ao lerem juntos, os participantes do grupo tornam explícito o caráter social da interpretação dos textos e podem se apropriar do repertório e manipular seus elementos com um maior grau de consciência, quer seja para reforçar ou para desafiar conceitos, práticas e tradições. (COSSON, 2014: 139)

A proposta de leitura compartilhada de Teresa Colomer também tem como embasamento teórico o conceito de comunidade de leitores. Segundo a autora, possivelmente a perda das formas de leitura coletiva nas sociedades contemporâneas pode ser um dos fatores que fazem com que os alunos mostrem resistência à leitura. Os adolescentes de hoje desejam socializar suas vidas e usam redes sociais para isso. Um dos caminhos possíveis para atrair os alunos para o texto literário seria então aproveitar esse perfil e resgatar formas de leitura coletiva que se perderam com o tempo dentro da escola.

Colomer afirma que compartilhar as obras com outras pessoas é muito importante porque torna possível que o aluno se beneficie com a competência dos outros para construir significado e tenha prazer para entender melhor os livros. Outro benefício é o de permitir experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que o aluno se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas.

Desse modo, os laços criados através da literatura podem fortalecer a importância dos livros clássicos entre os jovens. A resistência à literatura pode ser explicada por essa perda da leitura coletiva. O ato (ou ação) de compartilhar para os jovens é mais importante do que a literatura em si. Partilhar o que se aprendeu com o livro ainda segundo Colomer é uma forma de desenvolver o “gosto” pela leitura nos alunos.

Segundo Colomer, “o gosto e o juízo são inseparáveis da experiência da leitura tão logo esta se inicia na infância e ocorre sempre em relação a algum parâmetro comparativo.” (COLOMER, 2007:147) Em primeiro lugar, é necessária a leitura de muitas obras que nos proporcionem a ampliação dos parâmetros de comparação, que nos levem a formar opiniões sobre a qualidade do que estamos lendo. Segundo a autora, não basta ler “muito bem” poucos textos, também se faz necessário fazer com que as crianças estabeleçam relações entre muitas leituras. Em segundo lugar, o gosto e o julgamento de uma obra se faz através de diferentes opiniões. Colomer afirma ainda que

a leitura sempre se relaciona de alguma forma a atividades compartilhadas. Por causa disso, quando falamos de livros na escola temos uma dimensão socializada, uma vez que partilhar a leitura e as atividades de representação e recomendação não pode ser confinado a algo separado do compartilhar.

A autora também se vale do conceito de comunidades interpretativas, de Fish, afirmando que “o sentimento de pertencer a uma ‘comunidade interpretativa’ é o mecanismo básico para aprender a desfrutar de formas literárias mais elaboradas.” (COLOMER, 2007:148)

No entanto, existem poucas rotinas de leitura em conjunto dentro da escola. Mas diferentes formas podem ser adotadas como, por exemplo, a leitura em duplas, discussões em grupos, clubes de leitura, dentre outras. Vale qualquer tipo de interação, pois a discussão favorece a compreensão:

Serve para enriquecer a resposta própria com os matizes e os aportes da interpretação do outro, já que a literatura exige e permite distintas ressonâncias individuais. Serve para usar a metalinguagem aprendida (“personagem”, “metáfora”, “trama”, etc.) quando tem sentido fazê-lo, ou seja, quando se fala sobre as obras lidas e alguém se esforça para dar uma opinião com clareza. Ou também é útil para dar-se conta de que as referências de toda comunidade são compartilhadas (...). (COLOMER, 2007:149)

É preciso salientar que nem toda obra serve para realizar os tipos de leitura citados acima. “Os livros a serem compartilhados devem ser aqueles que ofereçam alguma dificuldade ao leitor para que valha a pena investir neles o escasso tempo escolar” (IDEM).

Além de contribuir para a criação de uma comunidade de leitores em sala de aula, os livros compartilhados também podem estabelecer laços entre família e escola. O movimento dos livros entre escola e família, por meio de empréstimo, permite agregar os familiares à leitura compartilhada.

É preciso levar em conta nesse processo que os livros infantis e juvenis também são formadores de gerações, ou seja, segundo Colomer, criam vínculos geracionais entre seus leitores. “Este é um dos fenômenos que fazem com que alguns estudos anglo-saxões se centrem no que denominaram ‘cultura da infância’, por oposição à cultura oficial adulta.” (COLOMER, 2007: 151).

Desse modo, em grande parte a literatura infantil e juvenil tem função socializadora exercida na horizontal sobre os leitores de uma mesma geração. Não existe outro modo disso acontecer, pois as crianças leem de forma descontextualizada.

Se na literatura de adultos a contextualização de uma obra do passado pode levar o leitor a criar a distância e o conhecimento necessários para seu desfrute, a fratura entre os livros históricos e contemporâneos é consideravelmente mais problemática na leitura infantil, já que falamos de leitores que abordam os livros em um encontro despojado de qualquer consideração alheia, ou seja, sem que tenha relevância o quem, o quando e o onde de seu texto, e a partir de sua progressiva aquisição de competência leitora. (COLOMER,2007: 151).

Esta afirmativa apresenta o risco do abandono da tradição literária na escola, mas Colomer argumenta no sentido contrário, amparando-se na leitura compartilhada como forma de driblar as dificuldades.

Colomer afirma que compartilhar leituras estabelece vínculos entre leitores de alguns livros em um momento determinado, mas também os conecta com sua tradição cultural. É papel da escola agir nesse ponto para garantir o direito do aluno à herança literária da humanidade.

Cada um de nós, apesar de não ter compartilhado horizontalmente da geração que vivenciou o surgimento de determinada história, tem o direito de conhecê-la. Esse direito é reafirmado por Ana Maria Machado, conforme menciona Teresa Colomer. Machado afirma que os alunos têm ao menos o direito de saber que as obras literárias de patrimônio universal existem. Ler literatura constituiria uma forma de se ter acesso a esse patrimônio, que respeitaria o direito de cada um a essa herança. (MACHADO, apud COLOMER, 2007: 152)

Colomer nos coloca a par dos muitos debates que têm sido feitos sobre o tema dos “clássicos” ou do “cânone literário” de uma sociedade. As novas teorias “finam-se em um terreno de luta ideológica que questiona a partir da raiz a possibilidade de referências compartilhadas nas sociedades pós-industriais e multiétnicas atuais” (COLOMER, 2009: 152-53). É por tudo isso, que existe uma grande dificuldade em selecionar leituras para escola, fato que chama a atenção para novos argumentos sobre o papel e a posição que deve ser ocupada pelos clássicos.

Colomer destaca que nessas discussões é a primeira vez que se incluem as obras de literatura infantil e juvenil. O peso que esse tipo de literatura tem é consequência de sua força histórica e fez com que fosse incorporada à leitura escolar de forma definitiva. Relativamente à dificuldade em torno da seleção das obras clássicas para a escola, a autora defende que o cânone deve ser visto sempre como um conjunto “vivo e cambiante” (Colomer,2009:154). Em primeiro lugar, vivo e cambiante em relação às obras que o formam. A evolução histórica acrescenta frequentemente novas obras na lista (ou as retira) e a cada obra introduzida acontece uma reordenação do conjunto anterior. Em segundo lugar, o cânone se torna cambiante com relação às hierarquias que se estabelecem entre as obras incorporadas. O sistema literário é complexo e constitui o que Even-Zohar classifica como Polissistema. Essa teoria será explicitada mais à frente nesse trabalho. Em terceiro lugar, o cânone é sancionado por um aparato crítico e isso o torna fluido com relação à autoridade da crítica para destacar algumas obras determinadas. A autora retrata a situação escolar na Espanha, mas é possível verificar nos estudos de Graça Paulino e Rildo Cosson, por exemplo, que tal situação é válida para a situação brasileira.

Conforme Colomer, a existência de alguns clássicos sancionados socialmente tranquiliza a escola em suas escolhas, mas isso não significa que devemos ignorar as armadilhas contidas na classificação de alguns clássicos. Como exemplo, a autora cita que a “crítica literária moderna reforçou a ideia da relação entre a obra e seu autor, de maneira que, quando a escola escolhe suas leituras, o faz superando os critérios de excelência das obras e de seus autores” (COLOMER,2009:155). Quer dizer, uma obra pode ser escolhida pela excelência do autor, não levando em consideração se aquela obra específica tem as qualidades que o tornaram um autor canonizado, e outra obra pode ser preterida por ter sido feita por um autor não canonizado, mesmo tendo qualidades que se perpetuam no polissistema literário. Outra tendência segundo a estudiosa é a perpetuação de certas obras porque a crítica acadêmica quer perpetuar no cânone por serem estudadas e contestarem as leituras críticas anteriores de obras “famosas”, sem ampliar sua análise ao conjunto de onde elas surgem. Também ocorre a imposição de critérios de ordenação como se fosse uma descoberta feita ao final de um processo analítico quando, “na realidade, primeiro se selecionam as obras a partir das considerações predeterminadas e depois se explicitam as inter-relações entre elas” (COLOMER,2009:155).

Mesmo com todos esses problemas, “a consideração de um conjunto de obras como “clássico” torna-se necessária para a sociedade e para a tarefa escolar de formar cidadãos dessa coletividade” (Colomer, 2009: 155).

Podemos concluir que o estabelecimento de redes verticais seria a leitura de livros que não são contemporâneos aos alunos, mas que fazem parte de uma tradição literária que ecoa na contemporaneidade e por isso precisa ser conhecida. Segundo Colomer, “nos últimos anos assiste-se a um progressivo retorno à defesa da função escolar de criar referentes de coesão cultural estáveis entre as gerações” (Colomer, 2007: 157). O estabelecimento de redes verticais é fundamental porque a perpetuação de um título ou outro no imaginário coletivo está nas mãos da escola. O professor tem grande responsabilidade e poder nessa questão da perpetuação do clássico como referencial para a atual geração. Colomer cita Anne Marie Chartier que reforça essa função do professorado, ao dizer:

Nada está decidido, porque o poder prático reside, em última instância, nas mãos dos professores. São eles que, através da experiência com as crianças, escolhem e continuarão escolhendo os “livros para as aulas”, que seria conveniente chamar pelo seu nome: “os clássicos”. (CHARTIER apud COLOMER, 2007:158)

Embasados nas teorias citadas e relacionadas acima, criaremos na Escola uma comunidade de leitores, formando alunos capazes de compartilharem suas leituras. No contexto da escola que nos serviu de lócus investigativo, a leitura conjunta de alguns textos bíblicos como ponto de partida para a formação dessa comunidade de leitores trouxe ao discente a concepção da leitura como prática social, na qual se reconhecem como parte do sistema literário. Ao sentirem-se parte de tal sistema, os alunos foram capazes de interagir com ele, à medida que perceberam que a Bíblia podia ter outras leituras além da religiosa, apresentando conexões tanto com outras narrativas mitológicas que lhe precedem ou que lhe são posteriores, quanto com narrativas ficcionais contemporâneas construídas a partir de sua base arquetípica e que o sentido não está pronto em sua narrativa.

2.4. Polissistema literário

Segundo Even-Zohar, a literatura não pode ser considerada apenas um conjunto de textos acabados e fechados em si mesmos (sistema estático). Caracteriza-se, antes,

como um agregado de atividades que, formam um sistema que interagem com outros sistemas (sistema dinâmico). Em outras palavras, observar as leis que regem a diversidade e a complexidade da literatura é muito mais importante do que simplesmente classificá-la. Essa ideia tornou-se fundamental para explicar não só os fenômenos conhecidos, como também os não conhecidos.

Na visão do autor, o termo “polissistema” vai além de uma mera convenção terminológica. Essa classificação tem como objetivo tornar explícita a concepção do sistema como algo dinâmico e heterogêneo. Isso quer dizer que, para que um sistema funcione, não é necessário que se postule a sua uniformidade. De outro modo, para entendermos a complexidade de um sistema (fenômeno) tenho que vê-lo em movimento.

O autor antecipa a confrontação permanente de modelos que convivem e estabelecem tensões entre centro e periferia e os distintos graus de periferia culta e entre a arte culta e a arte popular. Conforme Even-Zohar, “as relações existentes do polissistema não só dão conta de processos do polissistema, como também de procedimentos no nível do repertório” (Even-Zohar,2013:7). O autor quer dizer que, as pressões realizadas no polissistema são relevantes na seleção, manipulação, amplificação dos produtos verbais ou não-verbais pertencentes ao polissistema. Desse modo, os que se interessam pela constituição dos textos literários não podem ignorar o estado do polissistema particular com o qual se confrontam.

Ao citar Shklovskij, Even-Zohar trabalha com propriedades da literatura que foram canonizadas e outras que permanecem não-canonizadas. O autor entende que por canonizadas devemos conceber as obras e normas literárias, que nos círculos dominantes de uma cultura são classificadas como legítimas e cujos produtos mais marcantes são preservados pela comunidade como “patrimônio “histórico. Já o conceito de “não-canonizada” ao contrário, dizem respeito àquelas normas e textos literários que são rejeitados pelo círculo dominante e cujos produtos são esquecidos pela comunidade com o passar dos anos. A canonicidade de um texto ou norma literária não é uma característica imanente às atividades textuais a um nível específico. Não se trata também de classificar a literatura como boa ou má. E sim como normas de apreciação de certo período.

As tensões entre cultura canonizada e não-canonizada estão presentes em toda a cultura humana, o que as tornam universais. Isso acontece porque não existem

sociedades estratificadas que não admitam a existência de um estrato mais canonizado que outro. Ainda segundo Even-Zohar,

a ideologia de uma cultura oficial como a única aceitável em uma dada sociedade tem como consequência uma massiva compulsão social que afeta a nações inteiras mediante um sistema educativo e que torna impossível, inclusive para os estudiosos da cultura, observar e valorar o papel das tensões dinâmicas que operam no seio da cultura para a sua efetiva manutenção.” (EVEN-ZOHAR, 2013:8)

O texto canonizado pode ser frequentemente substituído pelo não-canonizado devido a esse caráter dinâmico. Os repertórios canonizados, devido à pressão que sofrem, não permanecem inalterados. Segundo Even-Zohar , isso é o que garante a evolução do sistema, que é o único modo de preservá-lo. Em compensação, quando não há pressão, frequentemente testemunhamos o abandono paulatino de um sistema e o deslocamento até outro.

Conforme o autor, se não existe sub-cultura ou quando não se permite pressão sobre a cultura canonizada, existem poucas possibilidades de se obter uma literatura dotada de viabilidade. “Sem o estímulo de uma forte sub-cultura, qualquer atividade canonizada tende a se fossilizar gradualmente” (Even-Zohar, 2013:9). A fossilização vira um transtorno, pois, em longo prazo, impede que a literatura faça frente às necessidades variáveis da sociedade na qual está inserida. O grau de adequação do texto literário, desse modo, pode ser julgado segundo a posição cultural que ocupa, ou seja, pode ser empurrado à periferia de uma cultura se estiver inadequado.

O centro de um polissistema inteiro, conforme Even-Zohar, é idêntico ao repertório canonizado mais prestigiado, ou seja, o grupo que rege o polissistema é o que determina a canonicidade de um repertório. Quando se decide a canonicidade, o grupo ou adere às propriedades canonizadas ou modifica o repertório de propriedades canonizadas com a finalidade de manter o controle. Se ocorrer algum fracasso na decisão ou modificação do repertório, o grupo e o repertório canonizado por esse grupo é empurrado para a periferia por outro grupo, que ocupa o centro e canoniza um repertório diferente.

Para o autor, a canonicidade de um sistema literário adquire forma no repertório. Assim, um repertório pode ser canonizado ou não, porém o sistema ao qual pertence um repertório pode adquirir posição central ou periférica. O repertório seria então, “um

conjunto de leis e elementos que regem a produção de textos “(Even-Zohar, 2013:10). Algumas dessas leis e elementos são os mesmos desde os primórdios, contudo algumas sofrem modificações em diferentes períodos e culturas. O lugar ocupado pelo repertório é local e temporal e resultado de lutas do próprio sistema literário. O status ocupado pelo repertório está associado às relações que existem no (poli)ssistema. Inegavelmente, um repertório canonizado é aprovado por elites tradicionalistas ou inovadoras se limitando as questões culturais que regem o comportamento das elites conservadoras.

Desse modo, Even-Zohar afirma que, como já dito antes, a “literatura” não pode ser entendida como um conjunto de textos, uma junção de textos, muito menos como repertório. Isso porque os textos e o repertório são apenas manifestações parciais da literatura, manifestações cujo comportamento não pode ser explicado pela sua própria estrutura e sim no nível do polissistema literário.

Contudo, o autor afirma que “para um indivíduo qualquer, o que importa é o produto final de qualquer atividade; para o consumidor individual o único interesse são, normalmente, os produtos industriais, antes do que os fatores que regem a indústria que produz os produtos” (EVEN-ZOHAR, 2013:10-11). Contudo, para o autor não devemos analisar exaustivamente os produtos da indústria, ainda que os produtos sejam a razão das operações industriais. No sistema literário, os textos extrapolam o papel que ocupam nos processos de canonização, pois, são resultados desses processos. Ainda segundo Even-Zohar, “somente em função de representantes de modelos que os textos são fator ativo nas relações sistêmicas” (EVEN-ZOHAR, 2013:11).

Conforme Even-Zohar existe a necessidade de se diferenciar os dois sentidos possíveis para o termo “canonicidade”: um referente ao nível dos textos e outro referente ao nível dos modelos. Essa distinção se faz necessária por haver diferença entre introduzir um texto no cânone literário e introduzir esse mesmo texto por meio de um modelo em um repertório.

Even-Zohar conclui ainda que introduzir um texto no cânone literário (canonicidade estática) é fazer com que ele seja aceito como produto concluído e o inserir em um conjunto de textos santificados que a literatura deseja conservar. Já introduzir um texto por meio de um modelo em um repertório (canonicidade dinâmica) é fazê-lo merecer se estabelecer como produtivo no sistema por meio do repertório desse mesmo sistema. (Even-Zohar,2013:11) O segundo caso é o que realmente gera o cânone, uma vez que, são contemplados como modelos superviventes das lutas pela canonização. Isso faz com que um texto tenha a capacidade de a qualquer

momento ser introduzido no repertório para ser convertido novamente em um modelo canonizado. Porém, “uma vez reciclado, já não desempenha seu papel na qualidade de produto terminado, mas sim enquanto potencial conjunto de instruções, isto é, enquanto modelo.” (Even-Zohar,2013: 11).O autor conclui que um sistema literário se sustenta melhor com um cânone do que sem ele.

Dessa busca pela canonicidade, afirma Even-Zohar que, os produtores (escritores) lutam para que seus textos sejam reconhecidos e aceitos e, se tornem o centro do sistema, como modelos a serem seguidos por outros escritores. Se os textos são aceitos, mas os modelos literários de um escritor são negados, o autor não se sentiria realmente reconhecido, ou seja, um produtor pode ser considerado cânone, mas pode não ser indicado como modelo a ser seguido. Muitos escritores para não serem rejeitados aderem a um modelo literário em sua carreira embora possam produzir outros modelos. Conforme o autor, tal afirmação justifica as diferentes posições ocupadas pelos escritores no sistema literário que não se dão pelos seus textos como tais e sim pelos modelos literários seguidos por esses escritores.

De acordo com Even-Zohar, o sistema canonizado ocupa o centro do polissistema, porém, essa posição só lhe é atribuída pelo sistema sociocultural vigente. Esse sistema luta com o caráter inovador e conservador dos textos literários no repertório. Em outras palavras, um cânone não deixa de existir pelo surgimento de um novo cânone, pois ambos os modelos coexistem até que um reine sobre o outro e ocupe a posição central e o outro seja colocado na periferia do sistema. Assim, podemos concluir que o sistema literário sofre modificações graduais e não radicais.

Para a teoria dos polissistemas de Even-Zohar, “é um objetivo principal, e uma possibilidade a seu alcance, enfrentar as particularidades condições nas quais uma literatura pode interferir em outra, como resultado do qual certas propriedades se transferem de um polissistema a outro” (Even-Zohar,2013:18).

Em resumo, de acordo com o autor, o sistema literário figura dentre outros sistemas que compõem o polissistema literário e, que se posiciona dentro de um polissistema cultural. Dentro desse conjunto de sistemas ocorre uma luta constante, pois, os sistemas estão frequentemente alternando suas posições entre o centro e a periferia, cânone e sub-culturas, dos vários sistemas que o compõe.

A teoria de polissistema de Even-Zohar relacionada ao trabalho com a literatura nesse projeto considera todos os textos literários produzidos: os textos bíblicos, os textos mitológicos e os best-sellers. Nesse caso, Harry Potter não será considerado um

texto não-literário por não fazer parte, por exemplo, do sistema canônico, que ocupa o centro do sistema literário. Os sistemas estão em constante alteração por conta de sua dinamicidade, ou seja, os estratos que ocupam o centro de um sistema hoje podem ser empurrados para a periferia no futuro. Então, não cabe a nós valorizar uma das histórias lidas como mais importante do que as demais. Os vários sistemas literários que serão trabalhados neste projeto serão igualmente valorizados e buscaremos ressaltar as interseções entre as histórias ampliando o repertório literário dos alunos.

2.5. A Jornada do Herói

O livro *O Herói de mil faces*, escrito por Joseph Campbell, descreve a viagem arquetípica do Herói presente no universo dos mitos. Em seu prefácio, Campbell diz que o propósito do livro

é desvelar algumas verdades que nos são apresentadas sob o disfarce de figuras religiosas e mitológicas, mediante a reunião de uma multiplicidade de exemplos não muito difíceis, permitindo que o sentido antigo se torne patente por si mesmo. Os velhos mestres sabiam o que falavam. Uma vez que tenhamos reaprendido sua linguagem simbólica, basta apenas o talento organizador de antologias para permitir que o seu ensinamento seja ouvido. Mas é preciso, antes de tudo aprender a gramática dos símbolos, e, como chave para esse mistério, não conheço um instrumento moderno que supere a psicanálise. Sem permitir-lhe ocupar a posição de última palavra a respeito do assunto, podemos não obstante, facultar-lhe a posição de abordagem possível. O segundo passo será, portanto, reunir uma ampla gama de mitos e contos folclóricos de todos os cantos do mundo, deixando que os símbolos falem por si mesmos. Os paralelos serão recebidos de imediato e desenvolverão ampla e impressionante constante afirmação das verdades básicas que têm servido de parâmetros para o homem ao longo dos milênios de sua vida no planeta.(CAMPBELL, 97:4)

Tal afirmação de Campbell reafirma que os mitos têm uma força marcante em nossas vidas, isso acontece porque estamos cercados por mitos – na literatura, na cultura, em nossa língua e nos noticiários. Em jornais e revistas sempre podemos encontrar palavras, frases ou expressões que fazem referências a mitos.

Na introdução do livro “As cem melhores histórias da mitologia”, os autores afirmam que as origens dos mitos se perdem no tempo, uma vez que surgiram de forma

espontânea, do imaginário popular, quando os registros eram feitos diferentemente do modo pelo qual fazemos hoje, ou seja, com o uso de computador ou caneta. “O conhecimento mitológico foi transmitido oralmente, de geração a geração, passado de pai para filho e, com o passar do tempo, essas histórias se cristalizaram na nossa cultura, mas nunca de maneira acabada, já que com a passagem dos séculos as histórias sofrem alterações” (FRANCHINI & SEGANFREDO, 2013: 11). Por isso, temos atualmente as mais diversas versões para os mais variados mitos.

A importância do mito está exatamente nessa maleabilidade que traz consigo as raízes ancestrais e marcas temporais e espaciais de diversas culturas. Os personagens mitológicos por consequência têm autonomia divina para repetirem atos e discursos de maneira renovada quando recontados ou reescritos.

Os mitos surgiram em uma época na qual as pessoas não conseguiam explicar cientificamente o mundo no qual estavam inseridas. Os fenômenos da natureza e o comportamento humano começaram a ser compreendidos através de histórias sobre deuses, deusas e Heróis. Os gregos, por exemplo, tinham uma história para explicar cada coisa ruim que acontecesse no mundo. Acreditava-se, segundo a parte introdutória do livro de Kenneth C. Davis, “que todos os males e problemas do mundo haviam sido capturados e guardados dentro de uma jarra (não de uma caixa!). Quando essa jarra fosse aberta pela primeira mulher, todos os infortúnios do mundo escaparam antes que ela – Pandora – pudesse fechar a tampa.” Tal fato narrado no livro revela o quanto às histórias gregas tinha o caráter de explicar o inexplicável. Atualmente, temos muito mais explicações científicas para os questionamentos sobre o mundo e o universo. Contudo, “no despontar da história, as pessoas inventaram narrativas para explicar a origem e o porquê das coisas.” (Davis, 2016:29). Como exemplo, podemos citar a história da criação contada pelo povo krachi, do Togo, na África, que conta que Wulbari, deus da criação, habitava junto dos homens e dormia sobre a Mãe Terra. Mas, o deus não tinha espaço para se locomover e quando as pessoas cozinhavam, a fumaça entrava em seus olhos e isso o deixava irritado. Revoltado, Wulbari resolveu ir embora e subiu para onde atualmente é o céu e os homens podem admirá-lo, mas sem tocá-lo.

Mas, afinal o que são mitos? Segundo Kenneth C. Davis, em um estudo clássico sobre mitos, intitulado *O ramo de ouro*, Sir James Frazer tentou comprovar que todas as sociedades antigas possuíam um profundo envolvimento com rituais de sacrifício em que havia morte e a ressurreição de algum deus, para dar continuidade à existência da sociedade. Nesse ponto de vista, mito era a explicação para relações sociais e

continuação de uma comunidade. Já para Sigmund Freud, citado por Davis, acreditava que os mitos faziam parte do inconsciente humano, ou seja, eram histórias compartilhadas de maneira universal que refletiam conflitos psicológicos com raízes profundas. Carl Gustav Jung, seguidor de Freud, afirmava que os mitos estavam relacionados a um inconsciente coletivo, uma experiência compartilhada e tão antiga quanto à própria humanidade. Jung acreditava que esse inconsciente coletivo se organizava em padrões e símbolos classificados como arquétipos. Ainda seguindo a linha de pensamento de Jung as narrativas mitológicas eram dotadas de características em comum como personagens, deuses e Heróis, temas e enredos fundamentais para a nossa humanidade.

Os estudiosos questionam as diferentes visões sobre o papel que os mitos exercem na experiência humana. No livro *O Herói de mil faces* de Joseph Campbell afirmou que “As religiões, filosofias, artes e as formas sociais do homem primitivo e histórico, as descobertas fundamentais da ciência e da tecnologia e os próprios sonhos que nos povoam o sono surgem do ciclo básico e mágico do mito.” O que Campbell chama de “círculo mágico do mito” tem forte relação com a busca do homem por um significado para vida.

Assim, o homem obteve conhecimento e sabedoria através dos deuses, Heróis e outros personagens advindos dessas narrações. Valores e sentimentos eram representados através dos mitos, transmitindo assim, segundo Campbell, conceitos do bem e o do mal, certo ou errado que determinavam a conduta do homem com relação a outros seres.

Segundo Campbell, ao longo da história a principal função do mito foi a de tranquilizar o ser humano em um mundo desolador. O autor afirma ainda que, em todo mundo habitado, em todas as épocas e sob todas as circunstâncias, os mitos humanos florescem e se tornam inspiração para as atividades humanas. Citando parte do livro temos que considerar que segundo Campbell

Não seria demais considerar o mito a abertura secreta através da qual as inexauríveis energias do cosmos penetram nas manifestações culturais humanas. As religiões, filosofias, artes, formas sociais do homem primitivo e histórico, descobertas fundamentais da ciência e da tecnologia e os próprios sonhos que nos povoam o sono surgem do círculo básico e mágico do mito. O prodígio reside no fato de a eficácia característica, no sentido

de tocar e inspirar profundos centros criativos, esta se manifesta no mais desprezioso contos de fadas narrado para fazer a criança dormir- da mesma forma como o saber do oceano se manifesta numa gota ou no mistério da vida num ovo de pulga. Pois os símbolos da mitologia não são fabricados; não podem ser ordenados, inventados ou permanentemente suprimidos. Esses símbolos são produções espontâneas da psique e cada um deles traz em si, intacto o poder criador de sua fonte. (CAMPBELL, 1997:130)

Campbell fala ainda em seu livro do conceito de monomito que seria o percurso-padrão percorrido pelo Herói ao viver uma aventura. Em outras palavras, é uma magnificação da fórmula de rituais de passagem na qual o percurso de separação-iniciação-retorno são nucleares no monomito.

Campbell, ao explorar a ideia de monomito, descreve os estágios desta jornada na qual o Herói começa em um mundo comum e então, recebe um chamado para a aventura. Esse chamado é para que o Herói entre em um mundo desconhecido e cheio de poderes estranhos. Se o Herói aceita o chamado, enfrenta provas (sozinho ou coletivamente) e deve cumprir tarefas para alcançar seu objetivo final. Ele deve sobreviver a um grande e grave desafio e assim, ganha um presente como recompensa. Esse presente, contudo não é para benefício exclusivo do Herói e sim da humanidade. Em seguida, o vitorioso deve decidir se quer ou não voltar para o seu mundo comum, enfrentando mais desafios. Se retornar com sucesso, o presente ganhado pelo Herói pode ser usado para melhorar o seu mundo.

Para o autor a narrativa tem o mesmo fundamento e roteiro, mas o cenário e personagens sofrem adaptações para a realidade e a época na qual são escritas. As narrativas descrevem a trajetória de um mesmo Herói que se esconde por trás de máscaras, mas que tem uma mesma verdade espiritual. Podemos perceber esses elementos tanto na história bíblica de Moisés quanto no mito de Perseu. Resumidamente, podemos dizer que a viagem de Moisés e de Perseu simboliza a busca pela maturidade.

Campbell acreditava que as pessoas precisavam dessas figuras míticas por carregarem o espírito humano para além de seu tempo. A tarefa do Herói hoje não é a mesma do século passado e, segundo o autor, seria o buscar e trazer à luz a “Atlântida perdida da alma coordenada”. Evidentemente, esse trabalho não é fácil e não se pode descartar tudo o que se alcançou com a modernidade.

Segundo Campbell, existe uma tendência em dotar o Herói, desde o nascimento ou mesmo da concepção, com poderes extraordinários. Toda a vida do Herói é apresentada como uma sucessão de prodígios, da qual a aventura central é o ponto culminante. Neste trabalho vamos tratar dos grandes feitos que o Herói realiza quando adulto e também de seu primeiro feito, ou seja, o nascimento. Isso está de acordo com a concepção que Campbell cita em seu livro *Herói de mil faces*, segundo a qual a condição do Herói é algo que estaria predestinado e não algo simplesmente alcançado.

Abordaremos nesse trabalho a análise feita por Campbell em seu livro *A Jornada do Herói* e também sua adaptação para as narrativas contemporâneas proposta por Christopher Vogler em *A Jornada do escritor*.

Vogler concorda com Campbell que os mitos mundiais do Herói, na verdade, são basicamente a mesma história, contada e recontada infinitas vezes, em infinitas variações. Não sendo então de forma gratuita que o autor inicia seu livro com a seguinte citação: “Existem apenas duas ou três histórias humanas, e elas vão se repetindo sem parar, teimosas, como se nunca tivessem acontecido antes.” (Willa Cather, em *O Pioneers*, apud VOGLER, 2006:32).

O livro *A jornada do escritor* traz uma descrição didática da Jornada do Herói e dos personagens arquetípicos provenientes dos estudos de Carl G. Jung e dos estudos de Campbell. Vogler relaciona essas idéias às narrativas contemporâneas e busca os princípios básicos da narrativa ao manipular esses conceitos em seu livro.

Para Vogler, a Jornada do Herói é universal e ocorre em todas as culturas e segundo ele: “é um conjunto de elementos extremamente persistente, que jorra sem cessar das mais profundas camadas da mente humana. Seus detalhes são fundamentalmente diferentes em cada cultura, mas são fundamentalmente iguais.” (VOGLER, 2006: 13).

As histórias construídas a partir da Jornada do Herói tratam de questões universais e simples, mas são capazes de exercer fascínio em qualquer um porque “brotam de uma fonte universal, no inconsciente que compartilhamos, e refletem conceitos universais.” (VOGLER, 2006:33).

No livro de Vogler, ele afirma que seu objetivo é o de recontar à sua maneira o mito do Herói de Campbell e fazer com que qualquer pessoa se sinta livre para fazer o mesmo. Ainda segundo Vogler, “cada contador de histórias adapta o padrão mítico a seus propósitos ou às necessidades de sua cultura”. (VOGLER, 2006:35).

A história de um Herói sempre é uma jornada, pois um Herói sai da segurança de seu lar para se arriscar em um mundo hostil e estranho. Essa jornada pode ser para um lugar real (um labirinto, uma floresta ou caverna) ou para a própria mente ou interior do Herói (jornada emocional). Segundo Vogler “as estações do caminho da Jornada do Herói podem ser traçadas em todo tipo de histórias, e não apenas nas que mostram aventuras e uma ação “física Heróica.” (VOGLER, 2006:35)

Para o autor “as estações no caminho da Jornada do Herói emergem naturalmente” (VOGLER, 2006: 35) e pode ser de grande utilidade conhecê-las para identificar problemas e “contar histórias melhor”. Vogler considera 12 estágios que funcionam como um mapa da Jornada do Herói, ou seja, “um dos muitos caminhos para se chegar de um ponto a outro.” (VOGLER, 2006: 36)

Os estágios propostos por Vogler seriam: o mundo comum; o chamado para à aventura; a recusa do chamado; encontro com o mentor; travessia do primeiro limiar; testes, aliados e inimigos; provação; recompensa (apanhando a espada); caminho de volta; ressurreição e por último retorno com o elixir.

O primeiro estágio é quando o Herói se desloca para fora de seu mundo comum e é direcionado a um Mundo Especial. Segundo Vogler, “é a conhecida ideia de “peixe fora d’água. (VOGLER, 2006:37).

O segundo estágio é quando se apresenta ao Herói um problema ou desafio. “Uma vez confrontado com esse Chamado à aventura, ele não pode mais permanecer indefinidamente no conforto de seu Mundo Comum”. (VOGLER,2006: 37) Esse estágio estabelece o objetivo do jogo, e deixa claro qual é o objetivo do Herói.

Em seguida, temos o que Vogler classifica como “hora do medo” (VOGLER, 2006:38). A recusa do chamado é o momento no qual o Herói hesita logo antes de partir em sua aventura. Quando isso acontece, “é necessário que surja alguma outra influência para que vença a encruzilhada do medo”. (VOGLER, 2006:38)

O próximo passo é quando o Herói encontra o seu mentor. Segundo Vogler, “a relação entre Mentor e Herói é um dos temas mais comuns da mitologia, e um dos mais ricos em valor simbólico.” (VOGLER, 2006:39) A função do Mentor nessa etapa é a de preparar o Herói para enfrentar o desconhecido, dando-lhe conselhos, orientação ou algum objeto mágico. O Mentor pode acompanhar o Herói até certo ponto da sua jornada, mais adiante o Herói deverá ir sozinho ao encontro da sua aventura.

A travessia do Primeiro Limiar é o momento no qual o Herói se compromete com sua aventura e decide entrar nesse Mundo Especial da história pela primeira vez.

Este é o momento “em que a história decola e a aventura realmente se inicia.” (VOGLER, 2006: 40)

Quando o Herói ultrapassa o Primeiro Limiar, encontra novos desafios e Testes, fazendo Aliados ou Inimigos, o que o leva a aprender as regras desse mundo novo no qual está inserido.

Finalmente, o Herói chega ao limite de um lugar perigoso no qual se esconde o objeto de sua busca. Vogler afirma que este local “com frequência é o quartel-general do seu maior inimigo, o ponto mais ameaçador do Mundo Especial, a Caverna Oculta.” (VOGLER, 2006:41)

Em seguida, o Herói joga com sua sorte quando enfrenta o seu maior medo. Ao se ver ameaçado de morte, o Herói é levado ao seu limite em uma batalha contra uma força hostil. Esse momento provoca tensão e suspense naqueles que assistem ao confronto do Herói, sem saber se ele vai viver ou morrer. Segundo Vogler,

este também é um elemento-chave nos ritos de passagem ou rituais de iniciação de confrarias e sociedades secretas. O iniciante é forçado a sentir o gosto da morte em alguma experiência terrível e depois, lhe é permitido que viva a ressurreição, renascendo como um novo membro do grupo. O Herói de cada história é um iniciante, sendo introduzido nos mistérios da vida e da morte. (VOGLER:2006:43)

Após sobreviver à morte ou alcançar seu objetivo o Herói celebra seu feito. Sendo assim, ele é digno de receber sua recompensa. A recompensa pode ser uma arma, um objeto especial ou até mesmo a reconciliação com o sexo oposto. Segundo Vogler, “o Herói pode se tornar mais atraente, em razão de ter sobrevivido à Provação. Conquistou o título de ‘Herói’ por ter corrido riscos extremos em favor da comunidade.” (VOGLER, 2006:44)

O Herói precisa fazer o caminho de volta para retornar ao seu Mundo Comum. O Herói nessa etapa começa a lidar com as consequências de “ter-se confrontado com as forças obscuras da Provação.” (VOGLER, 2006: 44) Essa é a fase que marca a decisão do Herói em voltar ao seu lar e deixar para trás o Mundo Especial que conheceu.

Na ressurreição, o Herói se depara novamente com a morte, voltando à vida comum como um novo ser, com um novo entendimento.

E completando esses estágios propostos por Vogler temos o retorno com o Elixir, que nada mais é do que o retorno do Herói ao Mundo Comum. Segundo o autor, “a jornada só tem sentido se ele trazer de volta um Elixir, tesouro ou lição do Mundo Especial” (VOGLER, 2006:46).

Assim, a Jornada do Herói é uma armação a ser preenchida com os detalhes e surpresas de cada história individual dos Heróis que usaremos neste trabalho de intervenção. Não seguiremos com rigidez esses estágios e nem a sua ordem uma vez que “a ordem dos estágios” é apenas uma das variações possíveis. (VOGLER,2006:47) Alguns desses estágios podem não aparecer nas narrativas, outros podem ser acrescentados, porém “nada disso faz com que percam seu poder” (VOGLER,2006:47)

Vogler, além de roteirizar a Jornada do Herói ao seu modo, também analisa tipos recorrentes de personagens e suas relações. Ao descrever esses tipos comuns de personagens, símbolos e relações, criou-se o conceito de arquétipo. Segundo o autor, “o conceito de arquétipo é uma ferramenta indispensável para se compreender o propósito ou *função* dos personagens de uma história.” (VOGLER, 2006:48) Assim, quando descobrimos a função de um arquétipo que um personagem expressa, podemos avaliar se “ele está jogando com todo o seu peso na história”. (VOGLER, 2006:48)

Para Vogler, arquétipos devem ser vistos como “funções flexíveis de um personagem e não como tipos rígidos de personagem” (VOGLER, 2006:48) Ainda segundo o autor, os arquétipos são máscaras usadas “temporariamente pelos personagens à medida que são necessárias para o avanço da história.” (VOGLER, 2006:48). Desse modo, um personagem pode entrar na história exercendo o papel de arauto e depois trocar de máscara para ser um mentor. Os principais arquétipos usados como ferramenta indispensável para quem conta histórias são: Herói, Mentor, Guardião de Limiar, Arauto, Camaleão, Sombra e Pícaro. Segundo Vogler, obviamente, existem outros tipos de arquétipos, mas os citados anteriormente são os mais recorrentes nas histórias.

Resumidamente, o Herói é aquele que se sacrifica por seus semelhantes; o Mentor é o que guia, treina e protege o Herói em sua jornada; o Guardião de Limiar é o defensor dos portões de entrada do novo mundo para o qual o Herói será convidado a entrar; o Arauto é o que faz o desafio ao Herói; o Camaleão é o personagem instável, que está em constante mudança; Sombra é o arquétipo que representa a energia do lado obscuro, os aspectos não-expressos, irrealizados ou rejeitados de alguma coisa e por

fim, temos o arquétipo conhecido como Pícaro que incorpora “as energias da vontade de pregar peças e do desejo de mudança.” (VOGLER, 2006: 87)

O objetivo do nosso trabalho é fazer com que os alunos façam relações entre as histórias bíblicas, as mitológicas e as contemporâneas e sejam capazes de identificar os estágios que Vogler enumera da Jornada do Herói, percebendo os arquétipos presentes nessas narrativas.

3. METODOLOGIA

3.1. Pesquisa-ação:

As Diretrizes para a pesquisa do trabalho final do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS do programa do PROFLETRAS determinam que a pesquisa deva seguir os moldes da pesquisa-ação. Esse tipo de pesquisa tem natureza interpretativa e interventiva e seu tema/foco/objeto de investigação deve estar relacionado com um problema da realidade escolar e/ou sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. A pesquisa-ação une pesquisa à prática docente, uma vez que aproxima teoria e prática.

A pesquisa-ação favorece, durante o seu processo, aprendizagem significativa para todos os participantes. A validação dos dados só terá sentido se tiver utilidade para as escolas brasileiras e os objetos de pesquisa no ensino serão as ações humanas que estão sujeitas às mudanças. A pesquisa-ação é cíclica, pois as fases finais sempre permitem a avaliação das fases iniciais. Então, nesse tipo de pesquisa o ponto de partida e de chegada é a prática, contudo o retorno é sempre diferente da partida. Dessa forma, a pesquisa-ação é uma estratégia de reflexão sobre a prática e uma oportunidade para o aperfeiçoamento teórico, que interfere diretamente sobre a prática docente.

Na primeira fase dessa pesquisa, por meio da aplicação de um questionário diagnóstico, delimitamos as preferências dos alunos no campo da leitura, na turma específica essa obra de referência é a Bíblia. A partir daí, encontramos um problema, algo que pode ser melhorado ou inovado dentro da escola. Na segunda fase, fizemos um levantamento bibliográfico pertinente ao problema detectado. Após levantamos hipóteses a partir das informações coletadas na pesquisa preliminar. Nas próximas etapas desenvolveremos um plano de ação e coletaremos dados para avaliar os efeitos de nossas ações sobre o aprendizado dos alunos. Como produto final dessa pesquisa, realizaremos a avaliação do plano de intervenção e comunicaremos os resultados alcançados.

3.2. Instrumentos de coleta de dados

No decorrer dessa pesquisa, usamos para a coleta de dados questionários diagnósticos, diário de campo do professor para registro de dados relevantes que emergiram das discussões e outras atividades em sala de aula, Diário de leitura do aluno

para registro individual das discussões coletivas e outros documentos produzidos por eles, como atividades elaboradas pelo professor.

3.3. Desenvolvimento da proposta

ETAPA I – A INFÂNCIA DOS HERÓIS

A INFÂNCIA DO HERÓI PREFERIDO

Atividade I

Durante essa etapa, os alunos ganharam o seu Diário de leitura. Explicamos a eles que esse diário serviria de registro da leitura dos textos que seriam feitas durante nossas aulas.

Na primeira atividade do Diário de leitura, construímos a figura do Herói junto com os alunos. Para iniciar essa temática, pedimos aos alunos que respondessem a seguinte questão:

O que é um Herói para você?

Atividade II

Os alunos desenharam ou colaram uma figura do seu Herói favorito e escreveram o porquê de sua escolha.

Atividade III

Orientamos os alunos a escreverem sobre a infância desse Herói, a partir do seguinte roteiro:

- 1) Você sabe alguma coisa sobre a infância do Herói que escolheu?
- 2) Se não conhece, como você imagina que foi a infância desse Herói?
- 3) Você acha que a infância desse Herói foi parecida com a sua? Em que aspecto? Conte um pouco sobre isso.

Atividade IV

Os alunos receberam orientações para pesquisarem sobre a infância de seu Herói favorito e registrarem os dados mais importantes no Diário de leitura, comparando com as hipóteses que levantaram.

A INFÂNCIA DOS HERÓIS BÍBLICOS

Atividade I

Antes do início da leitura dos textos referentes à infância de Moisés e Jesus, como forma de estímulo, separamos uma foto da Bíblia de Gutemberg e a recortamos como um quebra-cabeça em cinco partes. A cada peça afixada no mural da escola, os alunos receberam uma pista sobre o livro que iríamos ler em sala. Os alunos, a partir dessas pistas, tentaram descobrir qual seria esse livro. Para cada pista e parte do quebra-cabeça que foi afixada no mural, os alunos depositaram em uma caixinha suas hipóteses sobre o livro que seria lido em sala. Essa atividade foi adaptada do site da revista Nova Escola, mas a atividade, relacionada a um livro diferente, previa que os alunos adivinhassem o autor.

Utilizamos as seguintes pistas:

- 1) É um livro que trata sobre vários Heróis
- 2) É o livro mais lido no Brasil segundo a pesquisa “Retratos da literatura no Brasil”
- 3) O nome do livro vem do grego e significa livros.
- 4) Foi traduzido para mais de 1500 línguas e dialetos.
- 5) É um livro cheio de Heróis e aventuras.

Atividade II

Realizamos uma discussão a respeito do que os alunos sabiam sobre a Bíblia. As perguntas abaixo serviram de guia para a discussão, que foi registrada no Diário de leitura:

- 1) Vocês leem a Bíblia? Onde? Com quem?
- 2) Para vocês, o que é a Bíblia? Vocês têm alguma relação religiosa com a Bíblia?
- 3) Sabem como esse livro é organizado?
- 4) Conhecem algum Herói ou alguma história da Bíblia?
- 5) Como vocês acham que foi a infância dos Heróis bíblicos? Parecida com a sua? Parecida com a do seu Herói favorito?

Atividade III

Antes de iniciarmos a leitura do texto que narra a infância de Moisés, fizemos um levantamento do que os alunos sabem sobre essa história. A partir das questões “Vocês sabem quem foi Moisés?”, “Conhecem algo sobre sua vida?”, “E sobre sua infância?”, os alunos registraram no Diário de leitura seus conhecimentos prévios. Os alunos que não sabiam nada sobre Moisés, levantaram hipóteses de como imaginavam que tinha sido a infância do Herói.

Atividade IV

Foi realizada uma leitura compartilhada e protocolada do texto bíblico referente à infância de Moisés. Os alunos foram orientados a registrar as discussões no Diário de leitura. O texto foi interrompido para discussão da seguinte maneira:

Leitura do capítulo 1 do Êxodo, dos versículos 1 até o 7 (Ex 1,1-7)

Leitura do versículo 8 até o 22 (Ex 1, 8-22)

Leitura do capítulo 2, versículo de 1 até o 10 (Ex.2, 1-10)

As questões mediadoras propostas por nós nas pausas para discussão levaram os alunos a perceberem as dificuldades presentes na infância do Herói, características desse arquétipo.

Atividade V

Os alunos refletiram sobre suas expectativas antes da leitura e após pedimos que as confrontassem com o que foi lido, registrando no Diário de leitura.

Atividade VI

Antes de iniciar a leitura do texto que narrava à infância de Jesus, fizemos um levantamento do que os alunos sabiam sobre essa história, a partir das seguintes questões:

1. Vocês sabem quem foi Jesus?
2. Conhecem algo sobre sua vida?
3. Sabem alguma coisa sobre a infância desse personagem bíblico?

Os alunos receberam orientações para registrarem no Diário de leitura o que sabiam sobre esse personagem.

Atividade VII

São dois os Evangelhos que abordam o nascimento de Jesus, o de São Mateus e o de São Lucas. Essas duas narrativas trazem versões diferentes desse fato. Decidimos trabalhar com o Evangelho de São Mateus, seguindo a orientação da banca de qualificação. A leitura foi compartilhada e protocolada. O texto interrompido para discussão da seguinte maneira:

Leitura do primeiro capítulo do Evangelho, do versículo 1 até o 17 (Mat 1, 1-17)

Leitura do primeiro capítulo do Evangelho, do versículo 18 até o 25 (Mt 1, 18-25)

Leitura do capítulo 2, versículo 1 até o 23 (Mt 2, 1- 23)

As questões mediadoras proposta nas pausas para discussão levaram os alunos a perceberem as dificuldades enfrentadas pelo Herói em sua infância, as quais são típicas desse arquétipo, bem como as semelhanças, nesse sentido, com a infância de Moisés. Além disso, foram levados a perceberem a questão da predestinação, também característica do arquétipo do Herói.

Atividade VIII

Fizemos uma reflexão com os alunos sobre suas expectativas antes da leitura e pedimos que as confrontassem com o que foi lido, registrando no Diário de leitura.

A INFÂNCIA DOS HERÓIS DA MITOLOGIA GREGA

Atividade I

Inicialmente, convidamos os alunos a comentarem sobre o que conhecem a respeito dos Heróis gregos e sua infância. Essa discussão deveria ser registrada no Diário de leitura, porém nosso objetivo mudou devido à apresentação que realizamos a convite da escola na feira literária das escolas estaduais de Minas Gerais. As discussões foram feitas apenas oralmente e compartilhadas entre os alunos durante as aulas.

Atividade II

Os alunos foram divididos em grupos, a fim de pesquisarem sobre a infância de Heróis gregos, apresentando-a para a turma e posteriormente para os demais alunos da escola durante a feira literária. Os Heróis escolhidos para esta atividade foram: Perseu, Hércules, Teseu, Jasão, Édipo, Odisseu, Aquiles e Atalanta. Contudo, Odisseu e Jasão acabaram não sendo usados devido à diminuição do número de alunos ao longo do ano letivo.

Para realizar esta atividade, forneci aos alunos textos para leitura, extraídos dos livros *Contos e lendas da mitologia grega*, de Claude Pousadoux; *O nascimento de Zeus e outros mitos gregos*, de Adriane Duarte; entre outros.

Os alunos receberam funções de acordo com as quais realizaram a leitura e a posterior apresentação. Assim, cada grupo contou com um perfilador (aquele que apresenta o perfil dos personagens), um sintetizador (aquele que resumiu a história, contando os fatos principais) e um ilustrador (aquele que apresentou imagens, criadas por ele ou coletadas de outras fontes, relacionadas à história e aos personagens), conforme a proposta de divisão de tarefas feita por Rildo Cosson ao apresentar os círculos de leitura como prática recomendável para a escola (COSSON, 2014: 142-3).

Ao final da apresentação, a turma foi convidada a refletir sobre quais desses Heróis tiveram uma infância marcada por perigos fatais e pela predestinação.

INFÂNCIA DE UM HERÓI DA MITOLOGIA CELTA

Atividade I

Neste ponto da intervenção, os alunos foram apresentados ao livro *Rei Arthur e os cavaleiros da Távola Redonda*, de Howard Pyle.

Explorei, inicialmente, a capa do livro (verificar anexo III), levantando os conhecimentos que os alunos têm sobre o Herói, os personagens envolvidos na história e sua época.

Além disso, os alunos foram convidados a contar o que sabiam sobre a infância desse Herói.

Os alunos que não conheciam nada sobre a infância do Rei Arthur foram orientados a levantar hipóteses, inspirados nas outras infâncias de Heróis que já conhecem.

As discussões e hipóteses foram registradas no Diário de leitura.

Atividade II

Não era do interesse desta intervenção a leitura da obra completa, mas apenas da parte que narra a infância do Herói até o momento em que cumpre a condição estabelecida por Merlin para a conquista da coroa.

O texto foi previamente seccionado para leitura compartilhada e protocolada. As perguntas mediadoras que encaminharam as discussões exploraram as características arquetípicas da infância do Herói que já apareceram nas outras histórias, ou seja, o risco de vida, o exílio, a predestinação, a interferência de um Mentor.

ETAPA II – O ARQUÉTIPO DO HERÓI

Este foi o momento no qual sistematizamos o conhecimento adquirido nas histórias lidas, ampliando-o através da leitura de um texto expositivo elaborado por nós sobre as características que constituem o arquétipo do Herói e o percurso, também arquetípico, de sua Jornada. Esse texto se baseou nos livros já indicados nos pressupostos teóricos: *O Herói de mil faces*, de Joseph Campbell, e *A jornada do escritor*, de Christopher Vogler.

Atividade I

Antes da leitura do texto acima mencionado, houve uma atividade de motivação, na qual os alunos anotaram no diário de leitura a qualidade que mais prezam em seu Herói preferido. Essa qualidade foi anotada na mesma página do diário de leitura em que constava a imagem desse Herói.

Além disso, a fim de ativar os conhecimentos prévios dos alunos, eles foram orientados a fazer uma lista, também no diário de leitura, das qualidades que julgavam necessárias a um Herói, bem como a imaginar (e registrar) que tipo de ação realizada pelo personagem o transformaria num Herói.

Atividade II

Neste momento, realizamos a leitura compartilhada e protocolada do texto expositivo mencionado anteriormente.

Atividade III

A fim de que os alunos compreendessem como os padrões arquetípicos aparecem nas histórias dos Heróis, realizamos a leitura compartilhada e protocolada da história completa de Perseu, na versão apresentada no livro *Mitos e lendas da mitologia grega*, de Claude Pousadoux.

As pausas para discussão foram feitas de acordo com os estágios da jornada e o aparecimento de características típicas do arquétipo do Herói.

Atividade IV

Após a leitura da história de Perseu, orientei o preenchimento coletivo de um quadro com os estágios da Jornada, o qual foi copiado pelos alunos em seus diários de leitura.

ETAPA III – O HERÓI CONTEMPORÂNEO HARRY POTTER

Nesta etapa, trabalhamos com trechos dos livros da série *Harry Potter* propícios à percepção de como os padrões arquetípicos estão presentes na construção de Heróis contemporâneos. Embora fossem lidos apenas trechos, os alunos foram incentivados a prosseguirem com a leitura autônoma da série.

Os trechos selecionados contemplam: a infância do Herói até o momento do chamado à aventura (primeiro capítulo do volume 1); o chamado à aventura (capítulos 2 e 3 do volume 1); a provação (capítulo 17 do volume 2); o Herói tomado pelo arquétipo Sombra (capítulo 18 do volume 2); o encontro com o Mentor (capítulos 17 e 18 do volume 2); a disposição para o sacrifício (capítulo 34 do volume 7); e a ressurreição (capítulos 35 e 36 do volume 7).

Anteriormente à leitura dos trechos, os alunos foram convidados a contar o que conheciam da série, seja através dos livros, seja através dos filmes. Os incentivamos ainda a refletirem sobre possíveis semelhanças entre o que conhecem da série e os padrões arquetípicos relacionados ao Herói tradicional. Os conhecimentos prévios e as hipóteses foram registradas no diário de leitura.

Os trechos selecionados foram lidos de forma compartilhada e protocolada e as discussões conduzidas de modo a estimular os alunos a identificarem os elementos arquetípicos presentes. Tais discussões foram anotadas no diário de leitura.

Nesta etapa usamos recursos de contextualização como filmes, testes da internet e resumos de cada livro contextualizado através das imagens dos quadrinhos de Lucy Knisley.

ETAPA IV – A JORNADA DO HERÓI FAVORITO

Para fechar o trabalho de intervenção, os alunos encontraram alguns padrões arquetípicos estudados na história de seu Herói preferido, como foi feito coletivamente em relação a Harry Potter. Para isso, selecionaram, eles próprios, uma fonte de pesquisa

ou obra literária para leitura autônoma. No entanto, planejamos momentos de orientação e discussão em duplas, a fim de que um fosse auxiliado pelo outro nesse processo. Os padrões arquetípicos encontrados foram registrados em uma folha avulsa.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentaremos nossa análise dos resultados alcançados após a aplicação de nossa proposta interventiva. Nossas análises são fruto da interação entre prática e teoria, o que inclui um novo olhar a partir das anotações dos alunos no diário de leitura e reflexões durante a leitura protocolada realizada durante as nossas aulas.

O processo interventivo foi dividido em quatro etapas:

I - Infância dos Heróis

II - Arquétipo do Herói

III - O Herói contemporâneo Harry Potter

IV - A Jornada do Herói favorito

4.1. Etapa I – A infância dos Heróis

O herói favorito e sua infância

Durante a primeira etapa, nosso objetivo era focalizar a predestinação como fator que molda o Herói desde sua infância devido ao fato de que “sempre houve uma tendência no sentido de dotar o Herói de poderes extraordinários desde o momento em que nasceu ou mesmo desde o momento em que foi concebido” (CAMPBELL, 1997:168). Desse modo, a vida do Herói seria uma sucessão de fatos extraordinários, que culminam em uma grande aventura, pois a condição de ser Herói estaria na predestinação e não em algo a ser alcançado.

Por isso, iniciei o trabalho no 7º ano perguntando o que seria um Herói para os alunos. Nosso objetivo, ao fazermos esta pergunta, era o de levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o arquétipo que seria trabalhado durante nossas leituras ao longo de todo o processo interventivo.

Analisando as respostas nos diários de leitura, percebemos que a condição de Herói para os alunos está diretamente relacionada ao fazer o bem e a representação de um salvador. Seguem algumas dessas anotações:

“Um Herói pra mim é quando uma pessoa ajuda o próximo e se for preciso cuida, faz de tudo pela pessoa”. (Aluno2)

“Um Herói é aquele que faz o bem e combate o mal salvando as pessoas”.
(Aluno 7)

“Um Herói pra mim é bombeiro, médico e polícia”. (Aluno 10)

“Um Herói pra mim é aquele que cuida e salva as pessoas”. (Aluno 11)

Pela resposta do aluno 10, podemos perceber uma dificuldade em se definir o que seria um Herói, uma vez que o aluno enumera profissões ao invés de buscar uma definição.

Após essa busca por uma definição do arquétipo, pedi aos alunos que desenhassem ou colassem a imagem de seu Herói favorito e justificassem suas escolhas.

Os Heróis elencados por eles e as justificativas para tais escolhas foram organizados na tabela a seguir:

Herói favorito	Justificativa
Meu pai (aluno 1)	porque ele me ajuda quando preciso, me cuida e me deixa seguro
Meu pai (aluno 2)	porque ele sempre me protegeu, me consolou e me ensinou o certo
Flash (aluno3)	porque ele é rápido
Batman (aluno 4)	porque ajuda e salva as pessoas.
Batman e Robin (aluno 5)	porque bate no vagabundo
Aquamem (Aluno 6)	porque eu adoro água e ele pode até levantar o mar inteiro. E eu acho ele muito legal.
Batman (aluno 7)	porque não tem poder, mas tem habilidades.
Deus (aluno 8)	porque na verdade é ele que salva.
Homem- aranha (aluno 9)	porque ele salva as pessoas e fica pulando de prédio em prédio, soltando teia pra todo lado

Superman (aluno 10)	porque ele solta laser pelos olhos
Três espãs (aluno 11)	porque elas procuram os bandidos e falam com o seu chefe através de uma maquiagem
Flash (aluno 12)	porque em meio a tudo o que ele passa ele ainda se importa em ajudar os outros e como todo Herói ele não se esconde do perigo.
Jesus (aluno 13)	porque ele morreu na cruz pra me salvar.
Superman (aluno 14)	porque ele é muito rápido e também solta um ciclope pelos olhos. É muito top.
Meu pai (aluno 15)	porque ele me ajuda sempre.

* Nesse dia, 3 alunos não compareceram e por isso, não os inclui no levantamento de dados, pois a motivação feita nesse dia foi diferente da que foi realizada posteriormente.

Os Heróis mais citados pelos alunos foram a figura paterna e o Batman, ambos com 3 citações, e as justificativas para tal escolha expressam o ato de ajudar e salvar que já foram mencionados na definição para Herói dada pelos alunos. Sendo assim, tanto as justificativas para a escolha do Herói quanto à definição estão ligadas ao conceito de que o Herói é aquele que salva e ajuda outras pessoas.

Os alunos fizeram a montagem da página dedicada ao seu Herói favorito e pesquisaram sobre a infância desse Herói. O envolvimento da turma nesta atividade foi muito significativo e os alunos sugeriram estender a pergunta feita em sala para os demais alunos da escola. Dividiram-se em trios exercendo as funções de um fotógrafo, um auxiliar para distribuir o papel para anotação e um orador, percorrendo todas as salas do turno matutino para saber qual seria o Herói favorito eleito pela escola. Após computarem os resultados, os alunos montaram um painel para divulgar o Herói favorito da escola. Os três Heróis mais votados na escola foram: em primeiro lugar a mãe, em segundo o Batman e em terceiro o pai. O resultado da votação realizada com os alunos da escola no macro se assemelha ao resultado alcançado no micro espaço da sala de aula.



Figura 1 –Alunos realizando a pesquisa em outras turmas



Figura 2- Alunos contabilizando os votos



Figura 3- Alunos elaborando a página dedicada ao Herói favorito



Figura 4- Exemplo de uma página dedicada ao Herói favorito

Nossa pretensão era formar uma comunidade de leitores na escola, partindo da leitura compartilhada da Bíblia, uma obra de referência para os nossos alunos, com o objetivo de expandir o repertório literário que já possuíam através da leitura de obras intertextualmente relacionadas. Já no nosso diagnóstico inicial (o questionário), encontramos a presença da referência religiosa como base para a formação de uma comunidade de leitores dentro da escola. A influência da religião também apareceu nas respostas dadas por eles sobre o Herói favorito, uma vez que Deus e Jesus são citados em suas anotações. A partir dessa primeira atividade, podemos perceber sinais de que a Bíblia é uma referência literária para alguns de nossos alunos.

A decisão de ler não cabia só a nós enquanto professoras, uma vez que nossa concepção de leitura se ampara na de Stanley Fish, em seu texto *Is there a text in the class*, no qual o autor afirma que a decisão de ler dentro de uma comunidade de leitores não é individual e sim coletiva. Daí surgiu a necessidade de mais atividades que fossem capazes de resgatar essa referência tão cara aos alunos.

Prossigui o processo interventivo com a atividade de descobrir o nome do livro que ia ser lido em sala por meio de um quebra-cabeça e pistas para ativar a memória literária dos alunos. A cada peça colada, forneci uma pista sobre o nome do livro e papezinhos para que levantassem suas hipóteses. Quem tivesse algum palpite sobre o nome do livro deveria escrever em um pedaço de papel, dobrá-lo e depositá-lo em uma caixinha. Dentre as hipóteses levantadas pelos alunos, surgiram nomes como *Percy Jackson*, *Harry Potter*, *Diário de um banana*, *Livro de contos de fadas* e dois indicaram a *Bíblia*. Os alunos que acertaram o nome do livro foram presenteados com figurinhas de um álbum muito cotado em sala de aula: *Clash Royale*. A figura escolhida para essa atividade era a da Bíblia de Gutemberg e tal escolha se deve ao fato de que as partes do quebra-cabeça não facilitariam o jogo para os alunos por não ter nenhuma palavra escrita na capa. A atividade novamente envolveu a turma toda na busca de uma solução para o novo problema que foi levantado: qual seria o livro que iria ser lido em sala?



Figura 5 - Alunos tentando identificar o livro que seria lido em sala.



Figura 6 - Quebra-cabeça

A referência literária da turma apareceu novamente nesta atividade e os alunos que citaram a Bíblia, acertando o nome do livro que seria lido em sala, não foram os mesmos que citaram personagens bíblicos na atividade do Herói favorito. Nosso objetivo principal estava ganhando forma, uma vez que “uma comunidade de leitores é definida pelos leitores enquanto indivíduos que, reunidos em conjunto, interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como por um repertório que permite a esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais e modos de ler” (COSSON, 2014: 138) ficando o repertório literário dos alunos cada vez mais evidente nas atividades realizadas em sala de aula.

Após a revelação do livro que seria lido em sala, os alunos em seu diário de leitura fizeram anotações referentes à relação que possuíam com a obra literária em questão. A maioria dos alunos afirmou ler a Bíblia e apontaram a presença do guia religioso como responsável em direcionar essa leitura durante os cultos ou reuniões realizadas na igreja. Os alunos também citaram a presença de um familiar durante os momentos em que faziam a leitura da Bíblia. Dentre essas referências reproduzimos algumas como:

“Eu leio a Bíblia com a minha mãe na igreja.” (Aluno 5)

“Eu leio a Bíblia na Igreja com o meu pai.” (Aluno 6)

“Eu leio a Bíblia só no domingo, na minha Igreja com o meu pastor.” (Aluno 7)

“Eu leio a Bíblia na Igreja com o Padre e o meu irmão.” (Aluno 10)

“Eu leio a Bíblia na Igreja com minha mãe e o pastor.” (Aluno 8)

“Eu leio a Bíblia na Igreja com o pastor.” (Aluno1)

Durante o diagnóstico inicial desta pesquisa, percebemos que o professor não possuía um papel relevante na formação dos alunos como leitores. Ao responderem o questionário diagnóstico, os alunos disseram que os principais incentivadores de leitura eram o pai ou a mãe. Pela resposta à questão sobre a leitura da Bíblia percebemos o quanto a referência literária está diretamente relacionada à presença dos pais ou de algum parente na leitura da obra de referência dos alunos, nesse caso a Bíblia.

Apesar de afirmarem que liam a Bíblia, poucos alunos mostraram conhecer como era a organização do livro em questão. Ao tentarem dizer o que seria a Bíblia os alunos responderam, em sua maioria, que era a palavra de Deus. Quanto ao conhecerem ou não algum personagem bíblico somente três alunos disseram não saber responder a questão e os demais fizeram inúmeras citações de nomes presentes na Bíblia.

Houve também a citação de um aluno que afirmou a leitura solitária da Bíblia (ver figura 7). Apesar de ter feito tal afirmação, o aluno conhece a organização e os personagens do livro em questão. O conhecimento demonstrado pelo aluno 7 é mais específico do que os que disseram ler a Bíblia e pertencerem a uma religião. Sendo assim, acreditamos que mesmo que nossos alunos não são adeptos uma religião, a Bíblia se mostra como referência literária considerável para eles. Vale também ressaltar, que o aluno 7 citou o livro Três Porquinhos como último livro que mais gostou de ler e em momento nenhum citou a Bíblia em seu questionário diagnóstico. Apesar de sua citação pueril de preferência literária, o aluno demonstrou grande maturidade ao se referir à Bíblia.

sim, Eu leio a Bíblia, no meu quarto, lendo
 mais
 A Bíblia é um livro Bíblia de Deus, não
 tem relação Religiosa com a Bíblia.
 Esse livro é organizado por novo testamento
 e antigo testamento.
 Conheço algumas histórias da Bíblia
 como, noção, mal, Jesus, moedas.
 as histórias de heros bíblicos foi
 Bem difíceis com muitos com guerras
 e outras coisas, não parece com a minha
 história, mas as histórias deles são muito
 diferentes

Figura 7 - Anotação sobre a Bíblia do aluno 7

Eu leio a Bíblia na Igreja
 Com a minha mãe
 para mim a Bíblia é os Emana
 mente de Deus. Eu tenho eu sou católico
 E eu leio a Bíblia todo os dias
 Eu sei sim Ele é organizado pelo
 novo testamento e o antigo testamento
 Conheço a história de Jesus Cristo o
 segre Eles foram crucificado juntos
 you Eles cresceram juntos a história
 dos Heros bíblicos não parece
 da com a minha, é não do
 pra comparar a história do mundo com
 a de eles

Figura 8 - Anotação do aluno 5 sobre a Bíblia

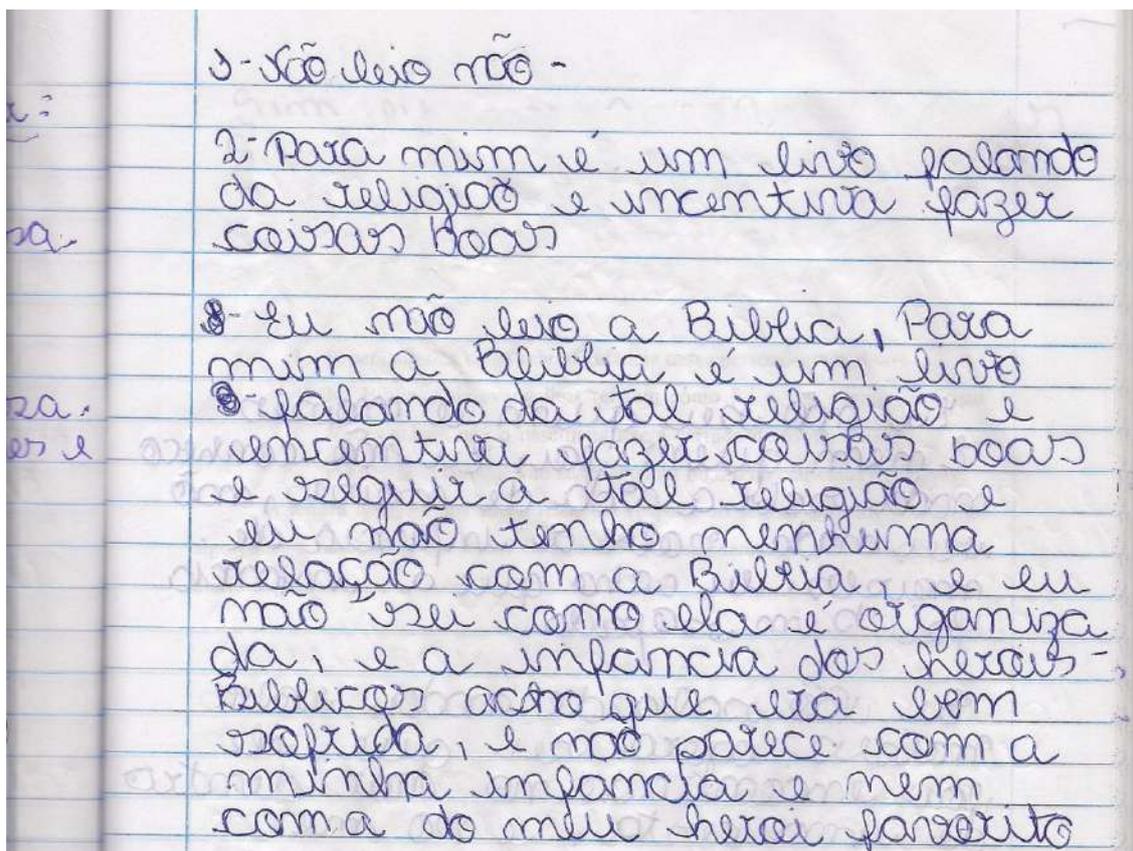


Figura 9 - Anotação do aluno 5 sobre a Bíblia

Assim como tivemos anotações de alunos que afirmaram ler a Bíblia, tivemos os que disseram que não, como podemos observar nas anotações feitas pelo aluno 5 (figura 9). Apesar da negativa, percebemos que o aluno relaciona o respectivo livro como uma referência religiosa por defini-lo como “incentivador de fazer coisas boas” e por seu conteúdo ser religioso.

A última pergunta a respeito da Bíblia era referente à questão da infância, tão cara ao nosso projeto de intervenção. Esperávamos que os alunos fizessem comparações entre a infância dos Heróis bíblicos, a do seu Herói favorito e sua própria infância.

Os alunos demonstraram diferentes pontos de vista: alguns acharam que a infância de todos os Heróis em questão foi igual a sua infância; outros relacionaram as infâncias a questões financeiras; outros acharam que não era possível comparar tais infâncias porque foram totalmente diferentes; alguns usaram a infância para se fazer uma pregação, tal qual acontece na igreja e muitos não estabeleceram essa comparação entre as infâncias deixando a pergunta sem resposta.

A seguir elencamos algumas das citações dos alunos do diário de leitura para mostrar como fizeram tais comparações entre as infâncias em questão:

“A infância do meu Herói deve ser muito diferente da minha porque eu acho que ele não teve nada do que eu tenho.” (aluno 9)

“As histórias dos Heróis bíblicos foi bem difícil convivendo com guerras e outras coisas. Não parece com a minha história, pois as histórias deles são muito diferentes.” (aluno 7)

“Eu acho que a infância dos Heróis bíblicos foi uma infância de sofrimento porque toda pessoa que é escolhida por Deus sofre. A infância dos Heróis bíblicos não foi parecida com a minha infância porque eles não nasceram num hospital. Então as infâncias dos Heróis bíblicos não tem nada a ver com a minha história. Jesus por exemplo não nasceu no conforto. Eu acho que nos pessoas devemos ser mais humildes, parar com a violência porque Jesus não nos ensinou a violência. Eu acho que as pessoas tem que ter amor e união. Jesus é o maior exemplo de pessoa com amor. Então, devemos imitar Jesus e não os outros que só cometem violência e crime...” (aluno 12)

“As histórias dos Heróis bíblicos não se parece com a minha e não dá pra comparar a história do meu Herói favorito com a deles.” (aluno 5).

O aluno 12 imitou o discurso de pregação muito usado em igrejas evangélicas. Usou o comportamento de um Herói bíblico ou não para servir de modelo de vida durante todas as anotações que fez em seu diário de leitura ao longo da aplicação de nosso projeto interventivo (conferir anotação na figura 11). Até no questionário todas as citações do aluno 12 faziam referência ao universo bíblico. Em sua definição sobre o que seria a Bíblia, o aluno afirma que é por meio dela que se aprendemos “o certo e o errado e se alcança o céu” (figura 10). Percebemos em suas anotações que existe uma forte influência religiosa em suas anotações e que a Bíblia não é simplesmente uma referência literária e sim uma referência de conduta.

Eu leio a Bíblia. Em todos lugares, com qualquer pessoa a Bíblia pra mim é um livro muito importante que ensina a gente e certo e errado e conduz a gente ao céu.

Eu tenho uma relação que ninguém pode deter que é Evangelica.

Eu sei que a Bíblia é organizado em 66 livros, capítulos e versículos. em ~~dois~~ ~~testamentos~~ ~~antigo~~ Velho Testamento e Novo Testamento.

Eu conheço a história de Adão e Eva, Caim e Abel, Noé, Pedro, João, Zolti, também, Abala Elias, Elizeu, Paulo e Tiago, Jesus, meiores matheus, 12 apóstolos de Jesus, ~~que~~ ajudos, Salomão, Josué, Jonas, Zacarias, João Batista, Isabel, Maria, José, ~~do~~ Amiri, Leucas, Maria, Isaacque, Abacão, ~~o~~ mee, Dem, Cam, Gafé, Pedro, Memias, Ezequias, Isaac, Jideias, Lucifé, Samuel, Marcos, Ester, Samuell, Ana, Jo, Jeremias, maigueias, sem mais histórias que eu conheço mas não vai dar pra escrever todas aqui porque a Bíblia contém várias histórias.

Eu acho que a infância dos heróis ~~do~~ bíblicos foi como infância de sofrimento por que todo pessoa que é escolhido por Deus sofrer. ~~é~~ A Infância dos heróis ~~o~~ bíblicos não foi parecido com a minha infância por que eles não

Figura 10 - Anotação do aluno 12 sobre a sua relação com a Bíblia

morreram num hospital, não porque
os heróis da Bíblia morcem, com
mais conforto e Jesus não. Então
a infância dos heróis bíblicos não
tem nada a ver com a história de Jesus.
Eu acho que nós pessoas devemos ser
mais humildes para com a violência
por que Jesus nos deu a mensagem a
violência. Separa todos os seus bens
com os ~~pois~~ pobres. Eu acho que as
pessoas tem que ter amor e união
entre as pessoas. Jesus é o maior
exemplo de Jesus com amor. Então
devemos imitar a Jesus e não as outras
que são ~~por~~ cometer crimes e crime
Jesus nos ensina a ser humilde e
manso, não por ~~em~~ qualquer caso
brigar e não falando mal, mas ~~de~~ devemos
fazer o bem, igual a uma frase que
eu conheço, pagar o bem com o bem e
não o mal com o mal, nós devemos
pensar antes de falar alguma coisa.
Os humildes serão exaltados.

Figura 11 - Discurso semelhante a pregação do aluno 12 retirado do diário de leitura.

Concluimos a partir das anotações em seus diários de leitura, que independente de terem citado a Bíblia no questionário diagnóstico, os alunos possuem o livro como referência religiosa. Sendo assim, mesmo que sem pertencerem à alguma religião ou tenham direcionamento familiar, os alunos reconhecem a Bíblia como referência religiosa.

Leitura da infância do primeiro Herói bíblico: Moisés

O primeiro personagem que trabalhamos dentro do universo bíblico foi Moisés. Pedimos aos alunos que novamente escrevessem o que sabiam sobre esse personagem e dissessem como foi sua infância estabelecendo comparações com a sua própria infância.

Apenas dois alunos disseram não conhecer Moisés e os demais fizeram até desenhos sobre este personagem bíblico retratando o momento em que é lançado no Rio Nilo para ser salvo das mãos do Faraó e o momento em que abre o Mar Vermelho.

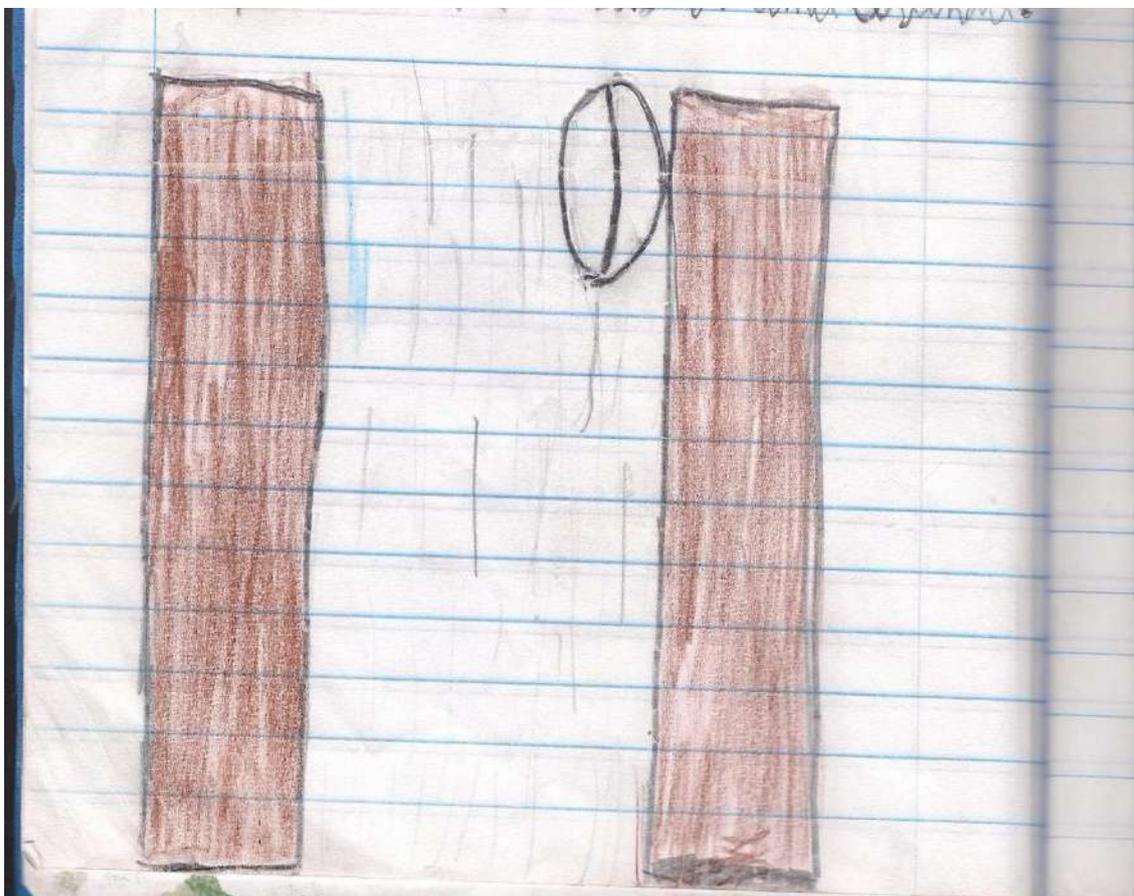


Figura 12 - Desenho do aluno 7 sobre a infância de Moisés

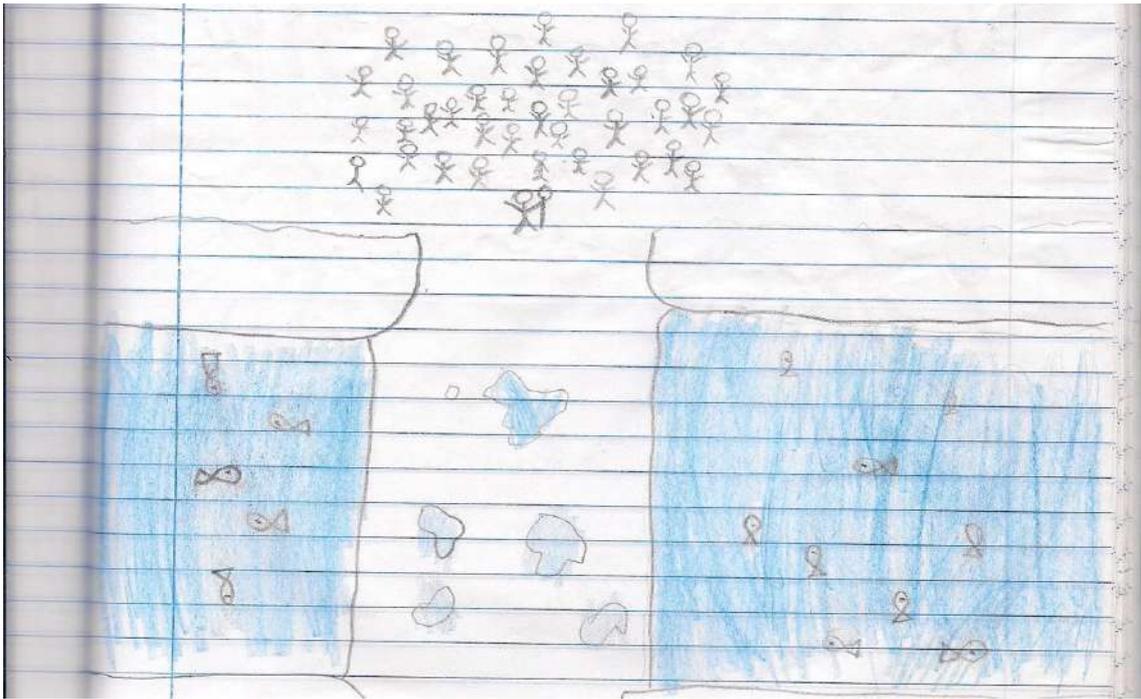


Figura 13 - Desenho do aluno 3 de Moisés abrindo o Mar Vermelho

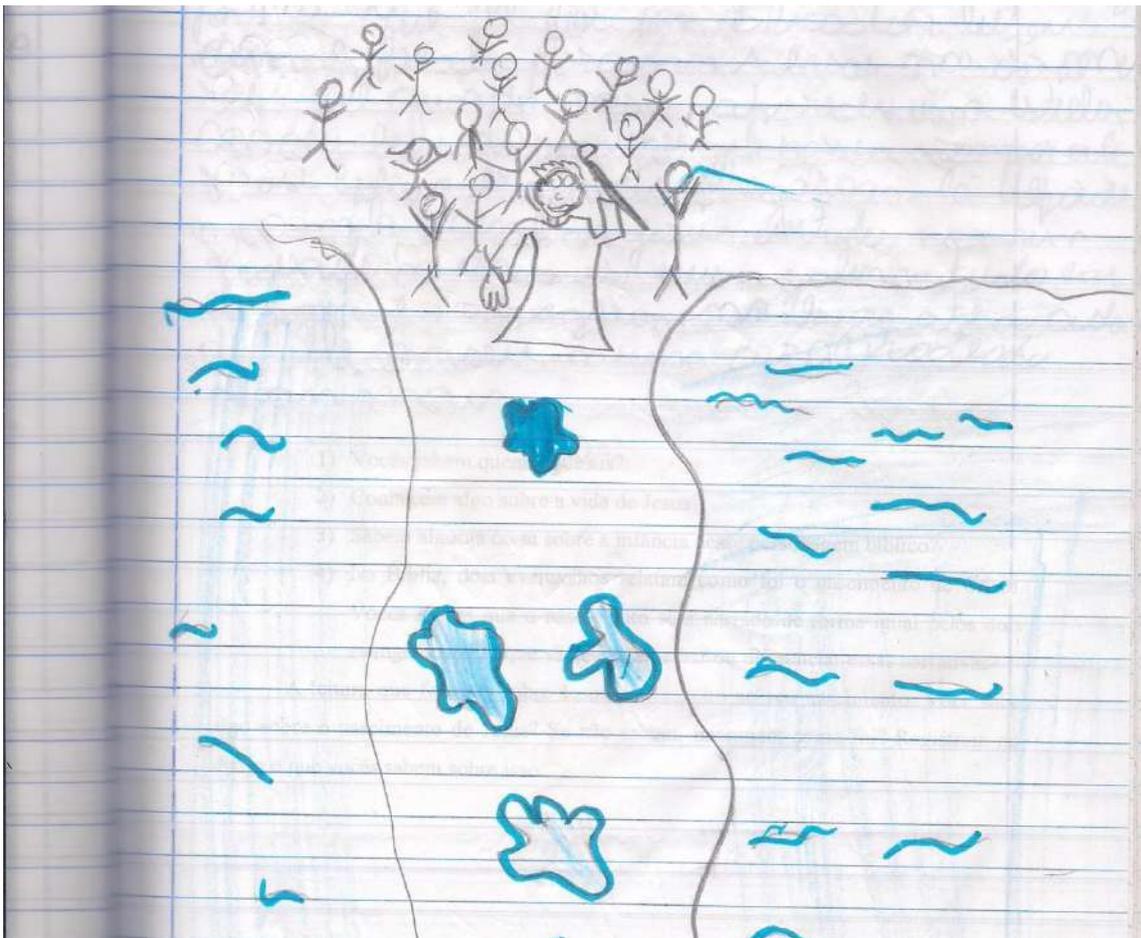


Figura 14 - Desenho de Moisés abrindo o Mar Vermelho do aluno 5



Figura 15 - Desenho do aluno 9 sobre a infância de Moisés

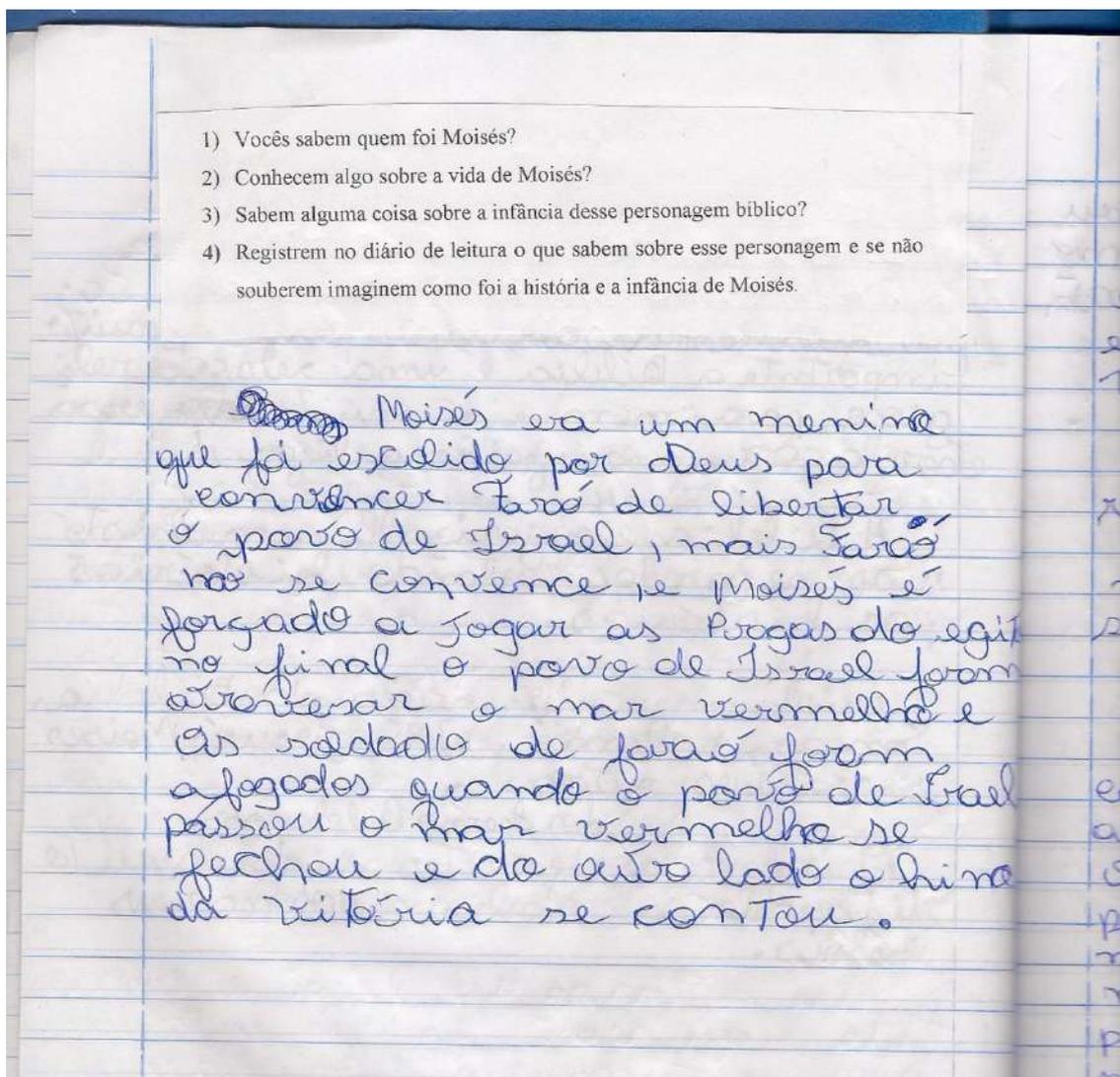


Figura 16 - Anotações sobre Moisés feitas pelo aluno 1

Independente de saberem ou não quem foi Moisés, os alunos demonstraram muita certeza em suas anotações. Suas hipóteses começavam, em sua maioria, com as seguintes frases: eu sei quem foi Moisés ou eu não sei quem foi Moisés. Os alunos demonstraram conhecimento sobre o povo de Israel e a libertação desse povo do poder tirano do Faraó (verificar figura 16). A infância do Herói bíblico quase não foi mencionada, pois, os alunos fizeram anotações sobre os feitos de Moisés depois de adulto, citando principalmente o episódio da abertura do Mar Vermelho (figuras 13 e 14).

O aluno 6 demonstrou conhecer a parte da Bíblia que seria lida de forma protocolada, mas errou o motivo da mãe de Moisés tê-lo abandonado, pois tal fato não aconteceu por motivos financeiros e sim para salvar a vida do filho. Suas anotações

começam colocando Moisés como príncipe do Egito e apaixonado pela menina da Vila. Em seguida, o aluno retorna a questão da infância e encerra com o episódio da abertura do Mar Vermelho. Com relação à infância de Moisés, o aluno faz citações de forma semelhante à leitura que faríamos em sala (ver figura 17 e 18). Outros alunos representaram com desenhos a questão da infância de Moisés e nesses desenhos fica claro o abandono do Herói em um cesto no Rio Nilo (figuras 12 e 15). Vale ressaltar que não pedi para que os alunos fizessem desenhos, mas essas representações foram feitas de forma fidedigna ao evento que queríamos que fosse narrado. Seja através de palavras, como fez o aluno 6, ou por desenho, como fez os alunos 8, 9 e 10 (verificar figuras 12, 13, 14 e 15), a Bíblia se mostrou ao longo de todo processo interventivo cada vez mais presente no repertório literário de nossos alunos.

- 1) Vocês sabem quem foi Moisés?
- 2) Conhecem algo sobre a vida de Moisés?
- 3) Sabem alguma coisa sobre a infância desse personagem bíblico?
- 4) Registrem no diário de leitura o que sabem sobre esse personagem e se não souberem imaginem como foi a história e a infância de Moisés

Eu sei como foi moisés, ele foi um príncipe do Egito que se apaixonou por uma menina da realeza, e foi morar junto com ela, na infância dele foi. A mãe dele não tinha condições de cuidar dele e os israelitas na época estavam na realeza, e ela ficou com muito medo, pois colocou ele em um pano e em uma cesta e colocou-o no rio e a princesa do Egito acabou encontrando ele, e foi assim que a vida de moisés estava começando. Depois que ele cresceu ele apaixonou em uma menina da realeza e foi morar junto com ela, mas a mãe queria destruí-la porque ele estava com muita raiva de seu irmão. Depois disso moisés queria saber a vida de Jacó da Bíblia, eles andaram por muito tempo, quando chegaram perto

Figura 17 - Anotações do aluno 6 sobre a infância de Moisés

do mar deus converteu como moisés, e abriu o mar das águas para o mar e chegaram a terra prometida.

Figura 18 - Continuação das anotações referentes a Moisés do aluno 6

Após levantar as hipóteses dos alunos, fiz a leitura protocolada da Bíblia sobre o episódio do nascimento de Moisés com os alunos. Durante a leitura percebi que após a revelação de que leríamos a Bíblia, alguns alunos trouxeram para sala seus exemplares, recusando o xérox que disponibilizamos bem como a projeção que fizemos com o auxílio do datashow. Cabe aqui ressaltar que em momento algum pedi que os alunos levassem para a escola suas Bíblias e que tal opção foi iniciativa surgiu deles mesmos. Quando colocava os versículos que seriam lidos em sala no quadro, os alunos que traziam suas Bíblias tinham o prazer em encontrá-los e a postura que mantinham durante a leitura em sala era semelhante à de alguém em um culto religioso. Durante as pausas da leitura protocolada, os alunos tinham Moisés como um exemplo a ser seguido.

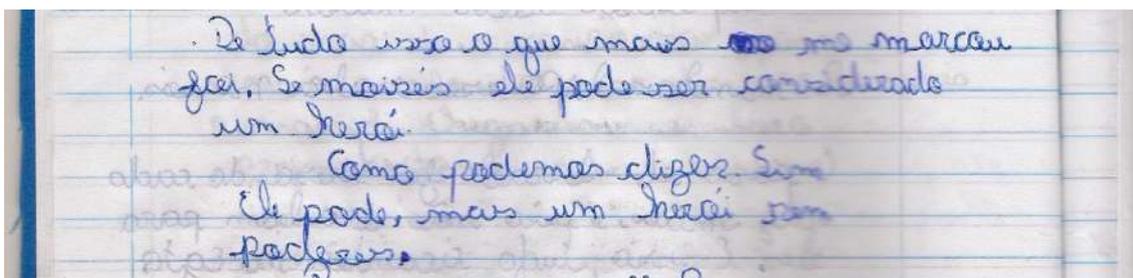


Figura 19 - Comparação do aluno 6 sobre a condição de Herói de Moisés

O aluno 6 fez uma reflexão sobre a condição de Herói que levantamos durante a leitura protocolada (ver figura 19). Em seus relatos escritos o aluno o coloca como um Herói sem poderes. Tal afirmação se deve ao fato de que, durante a leitura protocolada os alunos afirmaram que o poder de Moisés era o de Deus e não dele propriamente. Segundo os alunos, a abertura do Mar Vermelho para que o povo hebreu fugisse dos egípcios foi obra de Deus e não do Herói bíblico Moisés.

Tal afirmação do aluno 6 me fez refletir sobre o arquétipo e a leitura que estava fazendo com os alunos. Ao retornar ao livro de Êxodo, no qual encontramos toda a história do personagem bíblico em questão, encontrei no capítulo 14, nos versículos 22 a 25 tal conhecimento prévio dos alunos para a questão de Moisés ser um Herói com poderes ou não. Abaixo reproduzi os versículos para posterior análise:

Então, Moisés estendeu a mão sobre o mar, e o SENHOR, por um vento oriental que soprou toda aquela noite, fez retirar-se o mar, que se tornou terra seca, e as águas foram divididas.

22. Os filhos de Israel entraram pelo meio do mar em seco; e as águas lhe foram qual muro à sua direita e à sua esquerda.

23. os egípcios que o perseguiram entraram atrás deles, todos os cavalos de Faraó, os seus carros e os seus cavalarianos, até o meio do mar.

24. Na vigília da manhã, o SENHOR, na coluna de fogo e da nuvem, viu o acampamento dos egípcios e alvorotou o acampamento dos egípcios;

25. emperrou-lhe as rodas dos cavalos e fê-los andar dificultosamente. Então disseram os egípcios: Fugamos da presença de Israel, porque o SENHOR peleja por eles contra os egípcios.

Pela leitura dos versículos acima, temos uma comprovação da anotação feita pelo aluno 6, que realmente coloca Deus como o instrumentalizar de todos os acontecimentos que tiveram como ápice a libertação do povo de Israel da escravidão dos egípcios.

Sendo assim, por meio da análise do aluno 6 sobre a condição de Herói houve a ampliação do meu repertório enquanto professora, pois ao iniciar a leitura protocolada, apesar de não ter feito nenhuma afirmação para os alunos, concebia Moisés um Herói com poderes e não instrumento utilizado por Deus para libertar o povo de Israel.

Cabe ainda ressaltar que a leitura protocolada versava apenas sobre a infância do Herói bíblico e que como os alunos, antes e durante a leitura tiveram a necessidade de destacar os feitos de Moisés após o nascimento, não pude eliminar tais considerações feitas por eles inclusive no diário de leitura.

Mesmo que não tenham sido usados por nós os conceitos de Círculos de leitura e letramento propostos por Rildo Cosson, uma das práticas que tornam o círculo de leitura uma prática privilegiada aconteceu durante a nossa leitura protocolada de Moisés.

Segundo Cosson,

ao lerem juntos, os participantes do grupo tornam explícito o caráter social da interpretação dos textos e podem se apropriar do repertório e manipular seus elementos com um grau maior de consciência, quer seja para reforçar ou para desafiar conceitos, práticas e tradições (COSSON, 2014: 139).

No caso da leitura de Moisés, a apropriação do repertório foi feita por mim enquanto professora e não pelos alunos. Enquanto mediadora, durante a leitura protocolada de Moisés aprendi muito mais do que ensinei.

Leitura da infância do segundo Herói bíblico: Jesus

Prosseguimos nosso trabalho com Jesus e, tal qual foi feito com Moisés, pedi aos alunos que escrevessem o que sabiam sobre esse personagem. A infância desse Herói também quase não foi retratada nas anotações que fizeram no diário de leitura, pois, tal qual Moisés, nossos alunos fizeram anotações sobre os feitos do Herói bíblico na vida adulta. Nenhum aluno afirmou não conhecer Jesus como aconteceu com Moisés. Todos escreveram alguma coisa sobre esse personagem, mesmo que fosse a reprodução de frases clichês como: é o salvador; morreu para nos salvar dentre outras.

Tanto nas anotações que fizeram sobre Moisés como nas que fizeram sobre Jesus, os alunos colocaram esses personagens como escolhidos por Deus. O aluno 7, por exemplo, escreveu que “Jesus foi o salvador, morreu na cruz pelos nossos pecados.” Já o 11, de modo semelhante ao aluno 9, afirma que “Jesus foi um menino enviado por Deus para morrer e salvar o mundo”. A concepção de Jesus como salvador está enraizada no repertório dos alunos e podemos confirmá-la através das anotações feitas pelos alunos.

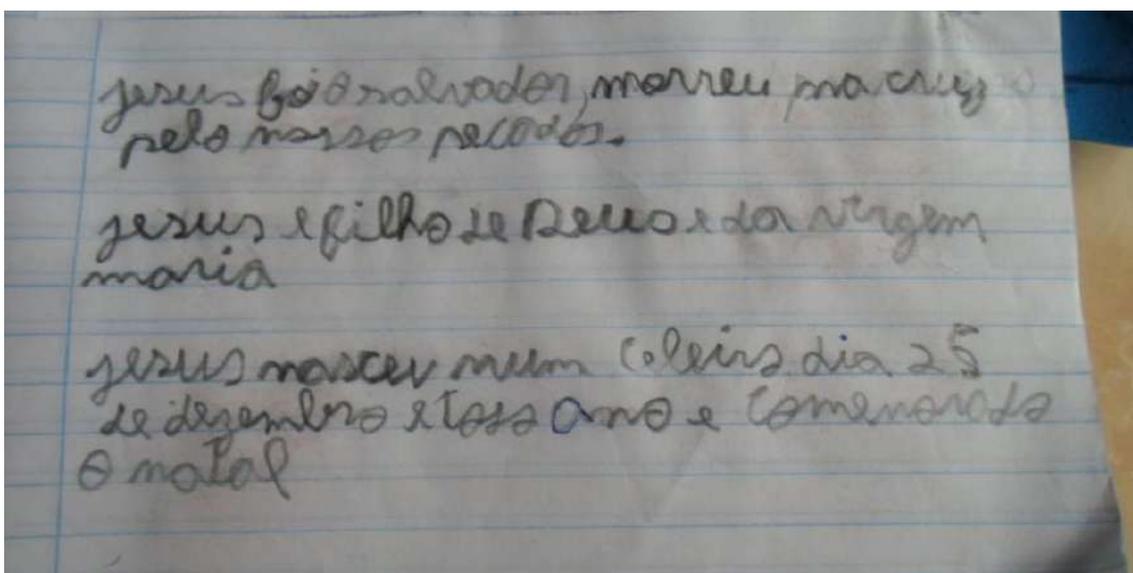


Figura 20 - Anotação do aluno 7 sobre o nascimento de Jesus

Quanto à questão da infância, vários pontos poderiam ser analisados, porém elencamos apenas alguns deles. Dentre os itens mencionados sobre o nascimento temos: o cesto de palha, o tipo de parto (no caso normal ao invés de cesária), a filiação (José e Maria), a gravidez de Maria por intermédio do Espírito Santo, o local de nascimento (um celeiro), a anunciação da gravidez feita por um anjo e até a data (fazendo referência ao natal comemorado no dia 25 de dezembro).

Nossa pretensão, iniciando o processo interventivo com a Bíblia se deve ao fato de que para nós “compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros” (COLOMER, 2007:143). E também acreditamos que para o estabelecimento da comunidade de leitores, seria necessário que os alunos experimentassem a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que o aluno “se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas” (COLOMER, 2007:143). Tanto nas leituras sobre Moisés como nas de Jesus os alunos se mostraram participativos para compartilharem seus conhecimentos prévios e demonstraram em suas anotações vontade de participar das leituras e opinarem sobre a concepção de Herói dada aos personagens bíblicos. Durante a leitura de Moisés fui eu, enquanto professora- pesquisadora, a beneficiada com competência de construção de sentidos dos alunos, obtendo deste modo, um maior entendimento sobre a dimensão heróica do personagem bíblico.

A seguir escolhemos alguns exemplos das anotações sobre a infância de Jesus que foram feitas pelos alunos em seus diários de leitura:

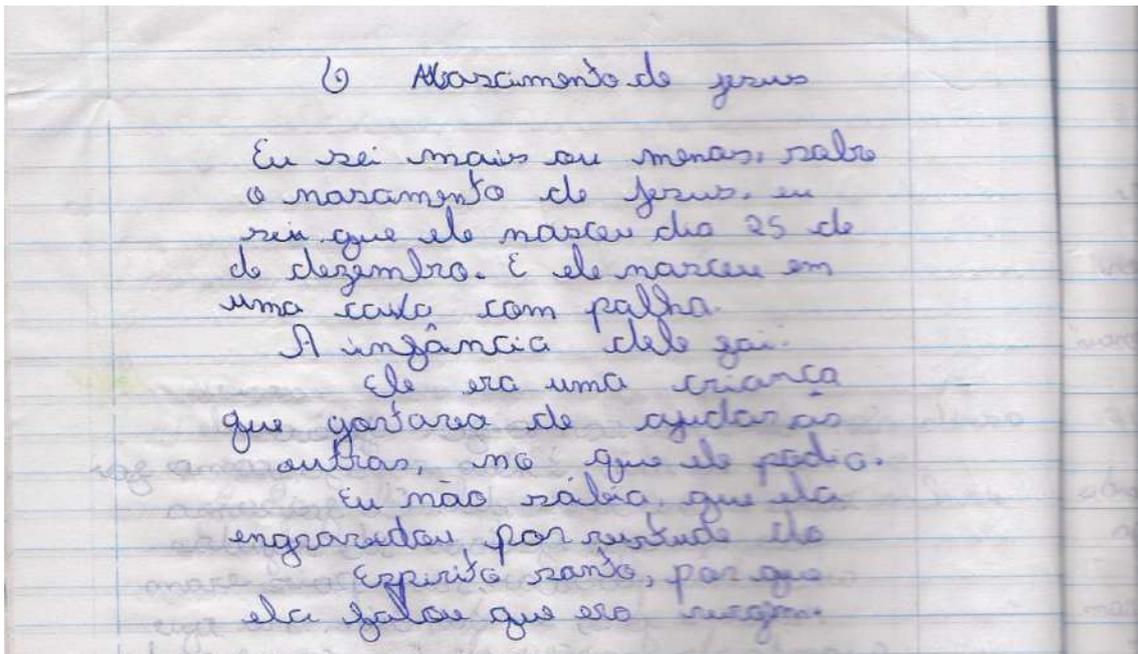


Figura 21 - Anotação do aluno 6 sobre o nascimento de Jesus

Pelas anotações do aluno 6 (figuras 21), percebemos a importância que dá a data simbólica de comemoração do natal e também sua insegurança ao fazer seus relatos sobre o nascimento de Cristo. Tal fato se deve ao uso da expressão “eu sei mais ou menos”, que comprova nossa afirmação.

O aluno 1 ao contrário do aluno 6 demonstra segurança com relação ao seu repertório sobre a vida de Jesus. Porém, seus relatos dizem mais sobre a vida adulta de Cristo do que a sua infância. Tal análise (ver figura 22) pode permitir concluir que tanto Moisés quanto Jesus são mais reconhecidos por nossos alunos em seus feitos na vida adulta do que na infância. O aluno 1 cita até a crucificação de Cristo quando faz referência à coroa de espinhos. A ressurreição também é retratada pelo aluno 1 que comprova dominar a Jornada de Cristo desde o seu nascimento até a sua volta da morte. O referido aluno, mesmo não possuindo o conhecimento sobre a Jornada do Herói, demonstra dominar tais etapas intuitivamente.

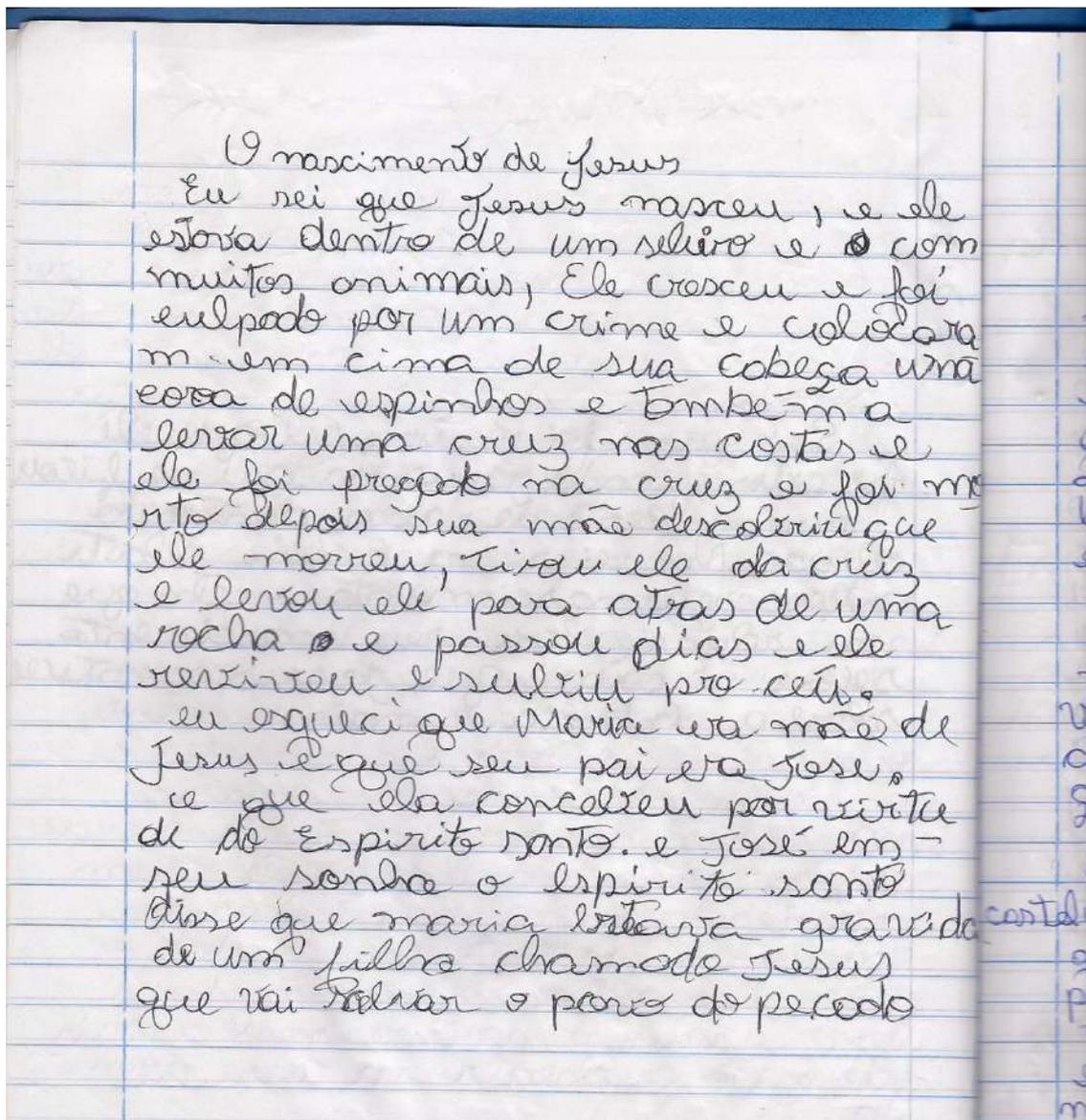


Figura 22 - Anotação do aluno 1 utilizando seu conhecimento intuitivo sobre a Jornada do Herói na história de Jesus

São dois evangelhos que abordam a questão do nascimento do Herói bíblico (o de São Mateus e o de São Lucas). Conforme sugestão da banca de qualificação, decidimos escolher trabalhar com apenas um deles (o de São Mateus), com o qual fiz a leitura protocolada com os alunos. Tal mudança no processo interventivo ocorreu porque nossa proposta já estava repleta de leituras e se, fizéssemos as comparações entre os dois evangelhos não teríamos tempo hábil para finalizar a aplicação das atividades que elaboramos para a aplicação em sala.

Durante a leitura, os alunos se colocaram no lugar de Jesus e compararam as histórias bíblicas que havíamos lido em sala. Levantaram questões que não estavam na leitura protocolada do evangelho de São Mateus afirmando que tanto Jesus quanto

Moisés foram perseguidos por dois tiranos, que desejando manter seu reinados, matam crianças inocentes. Tais comparações foram feitas durante todas as leituras feitas em sala, principalmente durante a história do Rei Arthur. A intertextualidade presente nos textos foi facilmente percebida pelos alunos, que se mostraram conscientes no estabelecimento de relações pertinentes sobre as histórias lidas. A figura 23 demonstra a comparação entre as histórias de Jesus e Moisés feita pelo aluno 15.

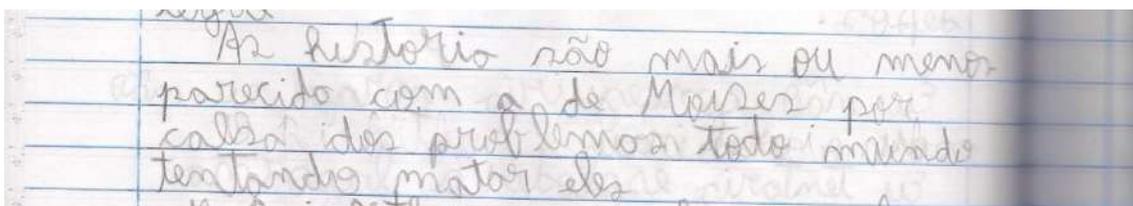


Figura 23 - Anotação do aluno 15 comparando a história de Jesus com a de Moisés

O estabelecimento de comparações também ocorreu entre as histórias de Rei Arthur e Jesus. O aluno 6 coloca a presença de perigos durante a infância como o ponto em comum entre essas histórias. Tal comentário feito pelo aluno pode ser lido na figura 24.

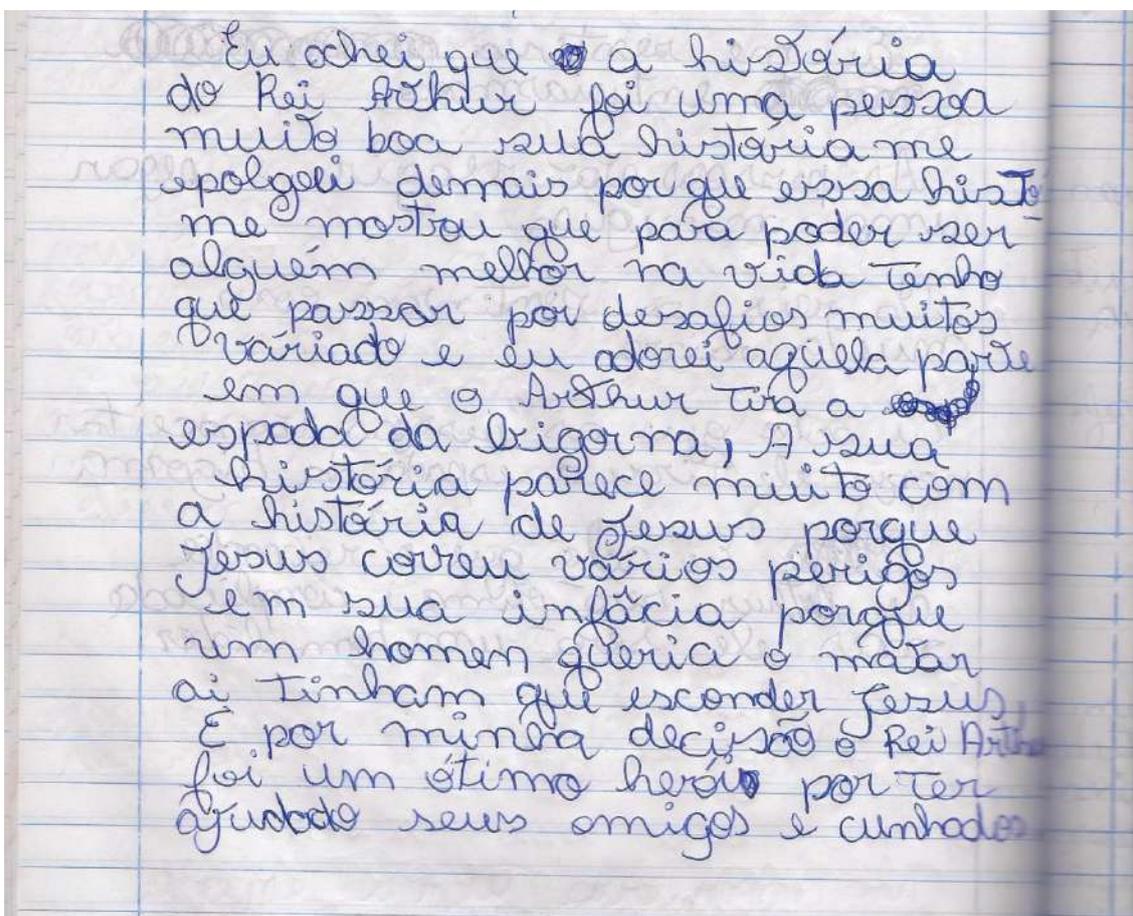


Figura 24 - Comparações feitas pelo aluno 6 entre as histórias lidas

O aluno 9 estabelece comparações entre a história do Rei Arthur e Jesus. Para o discente o ponto em comum entre as histórias é o fato de que os personagens não conviveram com seus pais de sangue durante a infância. As anotações feitas pelo aluno se encontram a seguir na figura 25.

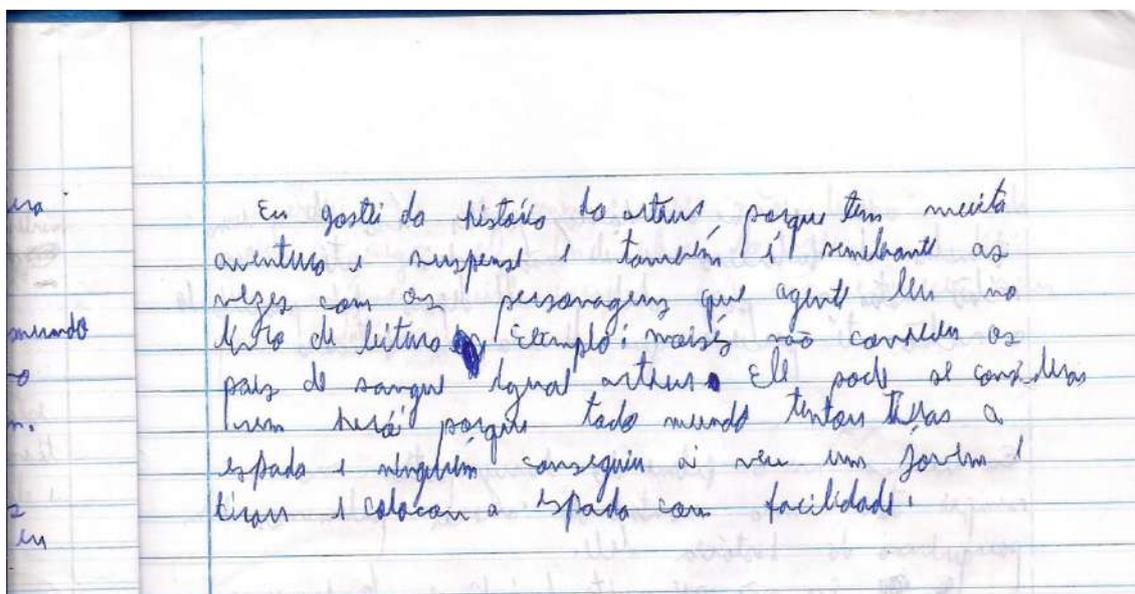


Figura 25 - Comparação entre as histórias de Moisés e o Rei Arthur feitas pelo aluno 9

Apresentação das infâncias de Heróis da mitologia grega

Após a leitura dos textos de referência literária, os alunos foram convidados a realizarem a apresentação da infância dos Heróis gregos. Antes, porém em suas falas sobre a infância desses Heróis, percebi que esse repertório quase não era perceptível ou não existia. Não pedi aos alunos que escrevessem sobre isso no diário de leitura, pois o meu foco estava direcionado na apresentação dos alunos sobre a infância dos Heróis gregos. Tal escolha, registrada em meu diário de campo, ocorreu por causa da feira literária que aconteceria em todas as escolas estaduais do estado de Minas Gerais e para qual fui convidada a apresentar algo sobre algum clássico com a minha turma de ensino fundamental. Foquei mais em relatos orais do que em escritos, pois o tempo para a apresentação era muito curto. Dividi meus alunos em trios e pedi que pesquisassem sobre a infância de Heróis gregos. Nosso foco estava na predestinação ou na infância marcada por perigos fatais de cada Herói escolhido para essa atividade.

Escolhemos o sorteio como forma de distribuir a pesquisa da infância dos seguintes Heróis: Perseu, Herácles, Teseu, Édipo, Aquiles e Atalanta. Decidi excluir o

Odisseu e Jasão, pois perdi muitos alunos durante o ano letivo e como consequência, esses Heróis não foram sorteados.

Em sala, os alunos começaram suas pesquisas sobre a infância dos Heróis gregos, porém terminaram em casa. Outra aula foi disponibilizada para que os alunos tirassem suas dúvidas e recebessem minha orientação para a finalização de seus trabalhos e na semana seguinte iniciaram as apresentações dentro da sala de aula para os demais colegas.



Figura 26 - Ilustração do grupo responsável pela apresentação da infância de Atalanta

Durante as apresentações, os grupos responsáveis pelas infâncias de Atalanta e Édipo mostraram constrangimento em falar sobre certas peculiaridades da história desses Heróis gregos. O compilador do grupo de Atalanta ruborizou ao ter que dizer aos colegas que a heroína foi abandonada pelo pai em uma montanha e amamentada por

uma urso. A tentativa de estupro de Atalanta por dois centauros também fez com que os alunos ficassem constrangidos. Já o grupo responsável em relatar a infância de Édipo demonstrou o mesmo comportamento ao dizer que o Herói casou com a própria mãe e matou seu pai. Tal hipótese de constrangimento foi levantada na banca de qualificação, pois alguns personagens poderiam ser polêmicos, o que se efetivou na prática. Apesar de ter pedido aos alunos que apresentassem apenas a infância de Édipo e Atalanta, indicando inclusive a bibliografia para a pesquisa, os grupos foram além e trouxeram para sala fatos da vida adulta dos Heróis em questão. Contudo, cabe ressaltar que não houve identificação da vida pessoal dos alunos com a história que narraram e sim, um tom de vergonha em relatar o que descobriram durante as leituras que fizeram para a apresentação oral para os demais colegas sobre esses Heróis em particular.

Os alunos estabeleceram comparações com as outras histórias lidas e infelizmente não solicitei que escrevessem essas comparações em seus diários de leitura. Após a apresentação dos grupos, expliquei aos alunos sobre a feira literária que seria realizada na escola e que um dos grupos fizesse sua apresentação durante a realização do evento. Para minha surpresa, os grupos que ficaram responsáveis em relatar a infância de Édipo e Atalanta se prontificaram a se apresentarem. Percebi então que os alunos, apesar dos personagens polêmicos, ficaram motivados a apresentarem seus trabalhos no evento escolar. Colocamos um trecho da apresentação do grupo responsável por Édipo no caderno pedagógico desse projeto de intervenção. Os grupos receberam inúmeros elogios da inspetora de ensino e de outros membros da secretaria de educação por suas apresentações. Vale ressaltar que para a apresentação na feira literária, os alunos fizeram uma teatralização do encontro da esfinge com Édipo e da luta com os soldados do pai que resultou na morte do rei.



Figura 27 - Cena da apresentação do grupo responsável pela apresentação da infância de Édipo



Figura 28 - Cena da apresentação da luta entre Édipo e seu pai

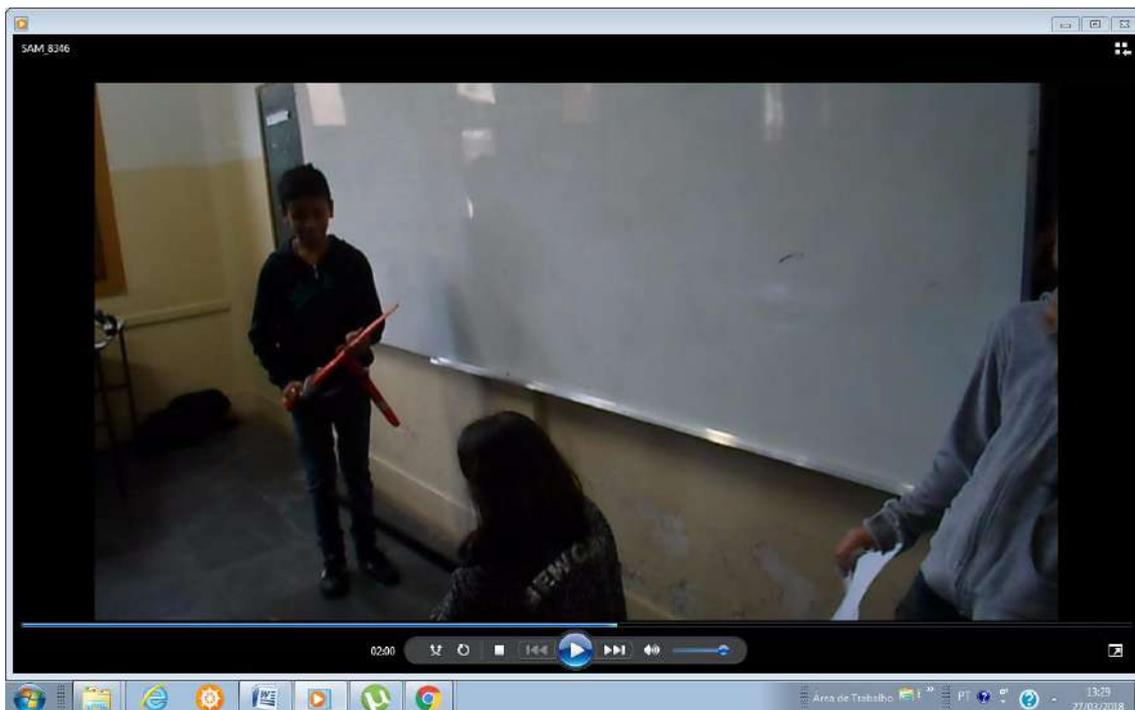


Figura 29 - Cena do pai de Édipo sendo ferido



30 - Morte do pai de Édipo

A infância do Herói celta – Rei Arthur

Prosseguindo com as atividades relativas à infância dos Heróis, nossos alunos foram apresentados a uma das edições do Rei Arthur. Para a abordagem da história da infância do Herói celta fizemos uma abordagem diferente, partindo da análise da capa para só depois fazermos a leitura da infância. Utilizamos uma das estratégias de leitura propostas por Cosson que constitui na “ativação do conhecimento prévio que funciona como uma estratégia-base, pois é usada em todos os momentos de uma leitura e ajuda a realização de outras” (COSSON, 2014:116). A partir da capa do livro, pedimos que os alunos imaginassem quem seriam os cavaleiros na capa, quem seria o Rei Arthur do título da história que seria lida e como teria sido a infância deste Herói.

Nesta etapa, percebemos pelas anotações dos alunos que o Rei Arthur não era conhecido por eles. Somente alguns disseram conhecer a sua história, porém através de filmes. Sentimos aqui a necessidade de uma mediação mais intensa e específica, pois seria aqui que a oportunidade de ampliar o repertório literário dos alunos poderia ser iniciada.

Dentre as hipóteses levantadas sobre os cavaleiros que lutam na capa do livro (ver anexo III), os alunos associaram como a representação do bem e do mal, assim como acreditavam que um desses cavaleiros seria o próprio Rei Arthur. Já a respeito do velho que aparece na capa, as opiniões foram as mais vastas possíveis: o pai de um deles, um bruxo, um mago, um velho e alguns disseram ser Merlin, comprovando que a história que seria lida já fazia parte do repertório literário que possuíam.

Os alunos 6 e 13 narraram a história do Rei Arthur com destreza, explicitando seu repertório durante suas anotações no diário de leitura. Um desses alunos fez referência à professora que lhe contou a história. Já o outro foi diretamente influenciado pelas narrações em voz alta do primeiro aluno, pois seu texto se mostra contraditório em algumas partes. Ao compararmos as duas páginas do diário de leitura, percebemos que o aluno 6 foi diretamente influenciado pelos relatos do aluno 13 feitos oralmente. Estes dois alunos sentam-se um ao lado do outro e por isso, nas anotações do diário de leitura, a partir deste trecho específico, percebemos que há influência no repertório do aluno 13 sobre o do aluno 6. COLOMER afirma que, “compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros” (COLOMER, 2014:143). Quando comecei a lecionar, pensava que tal atitude dos alunos era cópia ou vulgarmente cola e que tal ato não acrescentaria nada ao aprendizado de quem só

copiava. Na verdade, pelas anotações reproduzidas percebemos influência do outro, mas não necessariamente reprodução da fala do outro.

Observando os alunos em questão, flagrei uma conversa entre eles. O aluno 6 pediu ao aluno 13 que lhe contasse a história do Rei Arthur o que me deixou encantada ao perceber que tal qual afirma COLOMER, “possivelmente uma das causas da resistência à leitura provenha da perda das formas de leitura coletiva nas sociedades contemporâneas” (COLOMER, 2014:143). Nossos alunos não gostavam de ler sozinhos, mas a leitura com o outro os uniam cada vez mais, dando forma a uma comunidade de leitores dentro do espaço escolar.

Rei Arthur

~~Quando eu estava~~ Na capa do livro está sendo representado uma luta, com o castelo no fundo e Merlin no canto.

Eu me lembro que quando eu era ~~uma~~ pequena minha professora me contou a história do rei Arthur, mas eu não me lembro da história toda, de acordo com a minha memória (a qual não é muito boa) Rei Arthur foi a única ~~única~~ pessoa que conseguiu retirar a Excalibur da pedra (onde ela estava presa).

A história do Rei Arthur está entre vários gêneros, são eles Romance, Ação, aventura, e um pouco de mistério e alguns outros.

Nesse livro provavelmente iremos encontrar reis, príncipes, guerreiros, magos, cavaleiros e outros.

Um deles era o rei Arthur, e outro eu não sei (não me pergunte qual é qual) e o velhinho era Merlin, ~~o velho~~

Eu não me lembro quem eram os cavaleiros da tavola redonda, mas eles eram amigos, mas acho que alguns se viraram contra o rei Arthur. A minha hipótese é que o rei Arthur era um bom rei, mas o poder o corrompeu.

Não sei explicar o que era a tavola redonda, mas acho que era a equipe do rei Arthur.

Na minha opinião a infância do rei Arthur não foi muito calma.

Figura 31 - Anotações do aluno 13 sobre o Rei Arthur

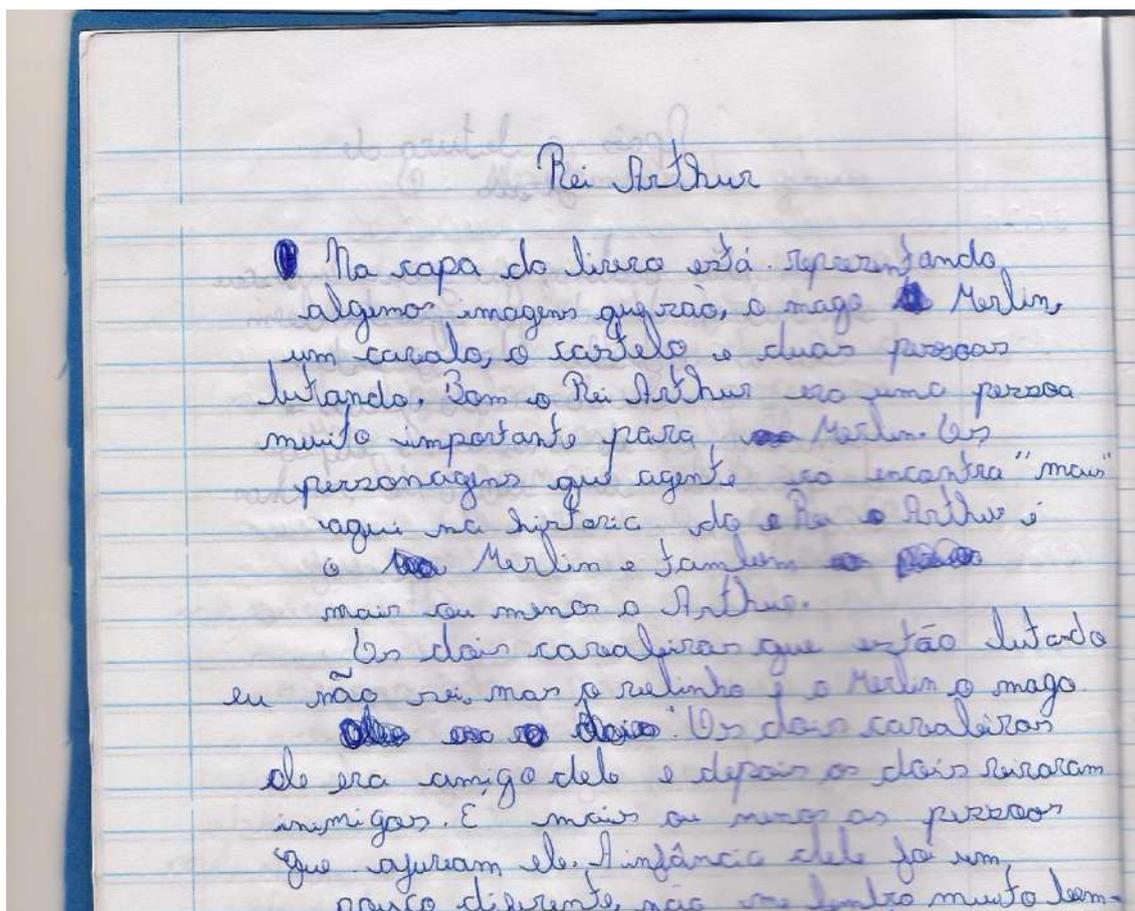


Figura 32 - Anotações do aluno 6 sobre o Rei Arthur

A leitura da infância do Rei Arthur não aconteceu em uma aula como as leituras da infância de Moisés e Jesus. Foram necessárias seis aulas para findar os três primeiros capítulos do livro, o que nos tomou muito tempo e acabou atrasando nosso cronograma inicial. O grande obstáculo dessa e de outras partes da intervenção foi a dificuldade em conseguirmos xerocar o material para a leitura na própria escola. Então, foi necessário digitar o texto e o apresentar aos alunos usando o datashow para concluirmos essa e outras etapas da nossa intervenção. A disposição do único aparelho também prejudicou um pouco o desenrolar da leitura. Porém, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, os alunos se envolveram de modo surpreendente e quatro deles levaram o nosso livro emprestado para terminar a leitura da saga do Rei Arthur. Foi feita uma lista de espera, que não chegou ao fim por causa das férias escolares. Só possuía um exemplar, comprado por mim com o dinheiro recebido da bolsa fornecida pela CAPES e a escola, apesar de nossas solicitações, não possuía verba para comprar outros exemplares do livro.

Comecei a aula dizendo que a história que iríamos conhecer era sobre um rei e uma espada muito especial e só depois de tal contextualização iniciei a leitura protocolada da infância até o momento do reconhecimento de Arthur como legítimo herdeiro do trono de Uther-Pendagron. Após a leitura, sorteamos uma coroa e uma espada para os alunos.

Durante a leitura protocolada do Herói Celta, os alunos estabeleceram relações com as histórias bíblicas e com o seu Herói favorito. Como já haviam dominado a questão da infância que seria recorrente em nossas abordagens, quando tinham a oportunidade de compartilhar suas impressões já faziam comparações entre os textos sem a minha intervenção.

Após o término da leitura, pedimos aos alunos que escrevessem o que tinham achado da história e que estabelecessem comparações com as outras histórias que havíamos lido em sala. Pelas anotações realizadas por eles percebemos um grande amadurecimento em suas análises e justificativas.

Tanto o aluno 1 (figura 33) quanto o aluno 13 (figura 31), disseram que a história do Rei Arthur era sem dúvida a melhor história. A comparação com a própria vida é um fator curioso, porque o envolvimento com a própria vida torna a literatura dinâmica. O aluno 1 afirma que com a história “...empolguei demais e que para ser alguém na vida temos que passar por muitos desafios ...”

Mais adiante, a efetivação desse repertório ganhará sentido para os alunos, quando iniciarmos nossas leituras sobre Harry Potter. Afinal, essa é uma parte importantíssima para a continuidade de todo projeto, pois é retomada em um episódio de leitura protocolada no livro 2 da série do Herói contemporâneo.

Eu acho que o reinado do rei Arthur será bom, mas perigoso porque ~~o~~ muitos irão tentar ~~o~~ mata-lo. Eu espero que ele consiga ser um bom rei e que não deixe o poder subir a cabeça.

Você gostou da história do rei Arthur?

Sim, eu gostei muito da história do rei Arthur, assim como todas as outras histórias que viemos durante o ano. Mas a do rei Arthur foi a que mais me interessou porque é uma história cheia de reviravoltas (tipo novela mexicana) e que o verdadeiro rei não era o mais forte ou o mais importante ou até mesmo o mais valente, era um simples garoto, o escudeiro. Ele era tão inocente que ~~o~~ quando retirou a espada da pedra nem reconheceu o que tinha feito, mas assumiu o seu reino, mesmo com medo.

O Arthur tem sim algo parecido com os ~~os~~ outros heróis, assim como a maioria dos heróis ele teve que enfrentar um dos desafios mais difíceis, sobreviver após o nascimento.

Eu não sei se o Arthur pode ser ~~o~~ considerado um herói, porque depende muito das intenções dele e sinceramente eu não ligo se ele era ou não era um herói, porque nem todos têm a capacidade de assumir um trono enquanto tudo o que acredita ser desaparece. Eu não ~~o~~ sei se eu teria conseguido.

Figura 33 - Anotações do aluno 13 sobre suas impressões a respeito do Rei Arthur

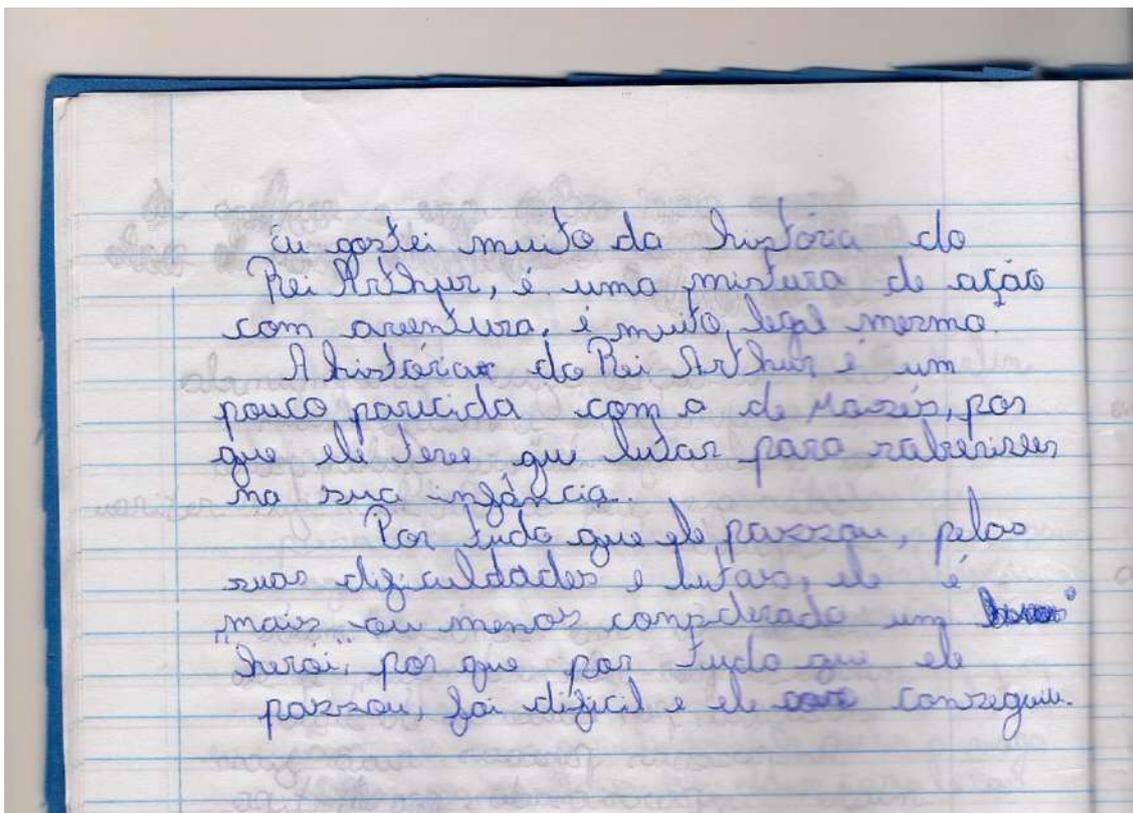


Figura 34 - Comparações do aluno 6 entre as histórias de Moisés e do Rei Arthur

O aluno 6 estabelece comparações entre o Rei Arthur e Moisés. Tal registro nos permite concluir que o aluno 6 entende que a predestinação é uma das condições que fazem com que os personagens Moisés e Arthur sejam considerações Heróis. O aluno ainda usa a palavra dificuldades para representar intuitivamente os desafios enfrentados pelos Heróis durante a sua Jornada. Apesar de ainda não termos trabalhado com a Jornada sistematizada os alunos já percebem que existem muitas semelhanças entre as histórias lidas até aqui. Já demos outro exemplo de tal caráter intuitivo dos alunos nas anotações feitas sobre Jesus.

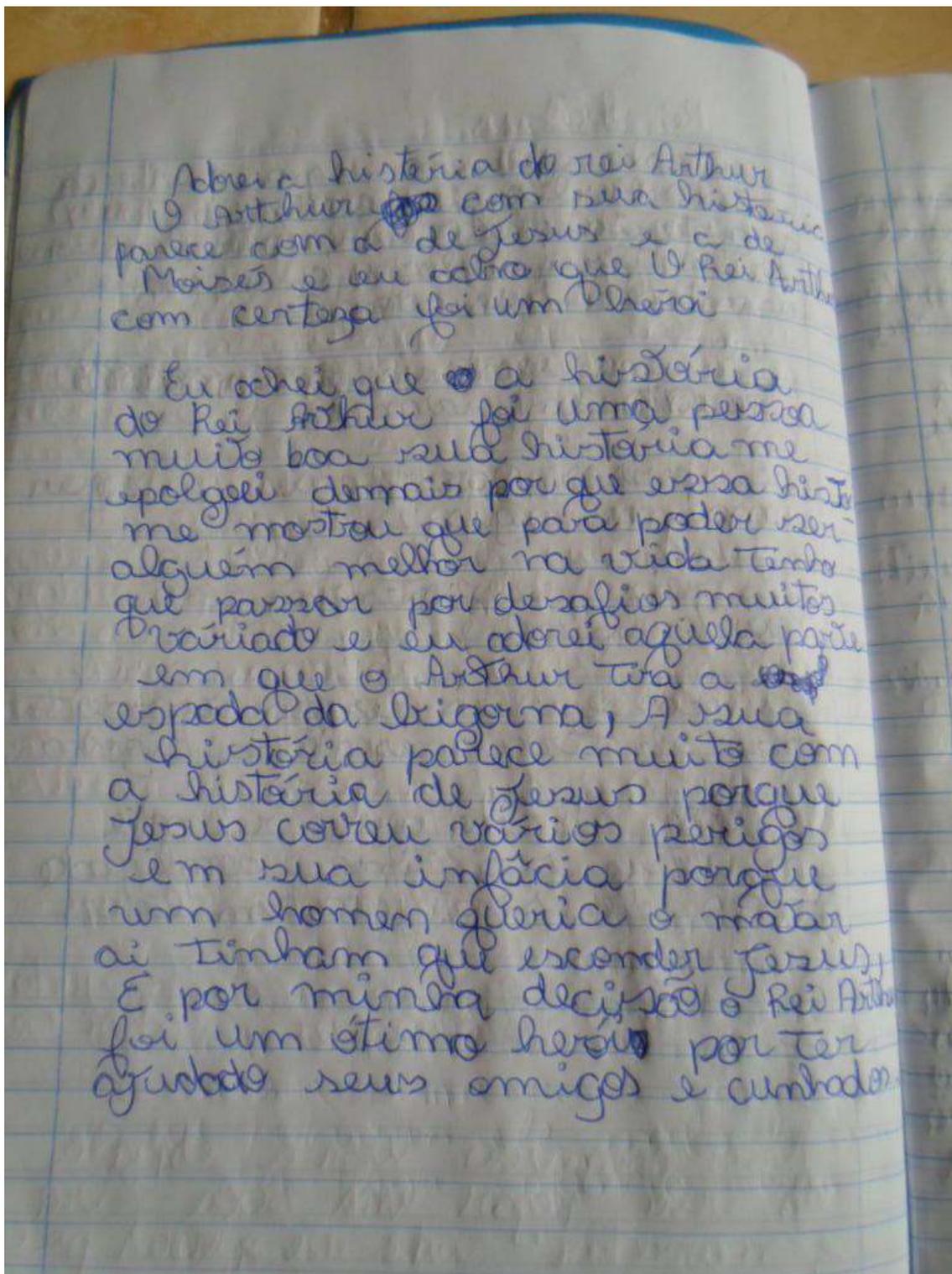


Figura 35 - Opinião do aluno 1 sobre a história do Rei Arthur

Enfim terminamos a primeira etapa de nossa proposta de intervenção que versava sobre a infância dos Heróis. Precisamos continuar com a formação do Herói indo além da predestinação, seguindo para a Jornada que contribui para a sua formação.

4.2. Etapa II – Arquétipo do Herói

Na etapa II, buscamos a construção das características do arquétipo do Herói a partir de textos e vídeos baseados nos livros de Campbell e Vogler. Durante essa etapa, os alunos foram apresentados à concepção de que uma história é sempre a versão de outra, ou seja, parafraseando Campbell, existe uma história oculta dentro de outras histórias, a qual o autor denomina como *A Jornada do Herói mitológico* e esse conceito do autor serve de base e orientação para os trabalhos de roteiristas e escritores.

Disponíveis no Youtube existem vários vídeos que abordam os arquétipos e a Jornada do Herói. Escolhemos o vídeo, disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=cf4e--7k2i4>, por ser uma animação didática que resume bem todas as etapas e o arquétipo do Herói. Durante a exibição do vídeo de aproximadamente 5 minutos, os alunos ficaram estarecidos com as possibilidades que aquela descoberta seria capaz de lhes proporcionar. O aluno 13, em seus comentários após a exibição do vídeo, nos revelou que agora poderia escrever seu livro, pois sabia quais passos deveriam ser seguidos para confeccionar sua história. O aluno é um leitor de *bestsellers* e durante o ano levou para a sala livros como *Percy Jackson, A Rainha Vermelha* e *A Seleção*. Inclusive, durante a realização de uma prova diagnóstica obrigatória aplicada pela escola, o aluno alcançou a melhor nota, e como forma de incentivo o presentamos com um dos volumes da série *A Rainha Vermelha* que estava lendo no período de aplicação desta parte da intervenção. Se quisermos incentivar a leitura, nada mais justo do que presentear nossos alunos com livros que os atraem, estabelecendo a rede horizontal proposta por Colomer (2007), ou seja, livros conhecidos e lidos por essa geração de alunos.

O aluno me entregou o início de seu livro *A origem de uma guerra* e a capa desse livro pode ser vista a seguir (figura 35). Ao analisarmos a história que escreveu percebemos que nitidamente foi influenciada pelos fenômenos mercadológicos lidos por ele durante sua formação literária. O livro do aluno 13 é composto de 22 folhas escritas a mão e dividido em 8 capítulos: capítulo 1 – Cortem-lhe a cabeça; capítulo 2 – Preciso de um plano de fuga; capítulo 3 – Quase perco a cabeça (literalmente); capítulo 4 – Quase morri e ainda quis pipoca; capítulo 5 – Perdi meu estômago em um Porta; capítulo 6 – Começo minhas aulas de ataque; capítulo 7 – Vou morrer e o capítulo 8 – Descubro a verdade.

O aluno demonstrou fôlego em sua escrita e em suas referências literárias no documento, pois seu letramento literário se destaca dos demais por seu hábito de leitura, facilmente identificado durante as aulas. Até os títulos de seus capítulos seguem o estilo do narrador de *Percy Jackson e o ladrão de raios*, último livro que o aluno leu antes de escrever seu livro. Os títulos dos livros da série preferida do aluno são semelhantes aos usados para nomear os do seu livro (figura 36).

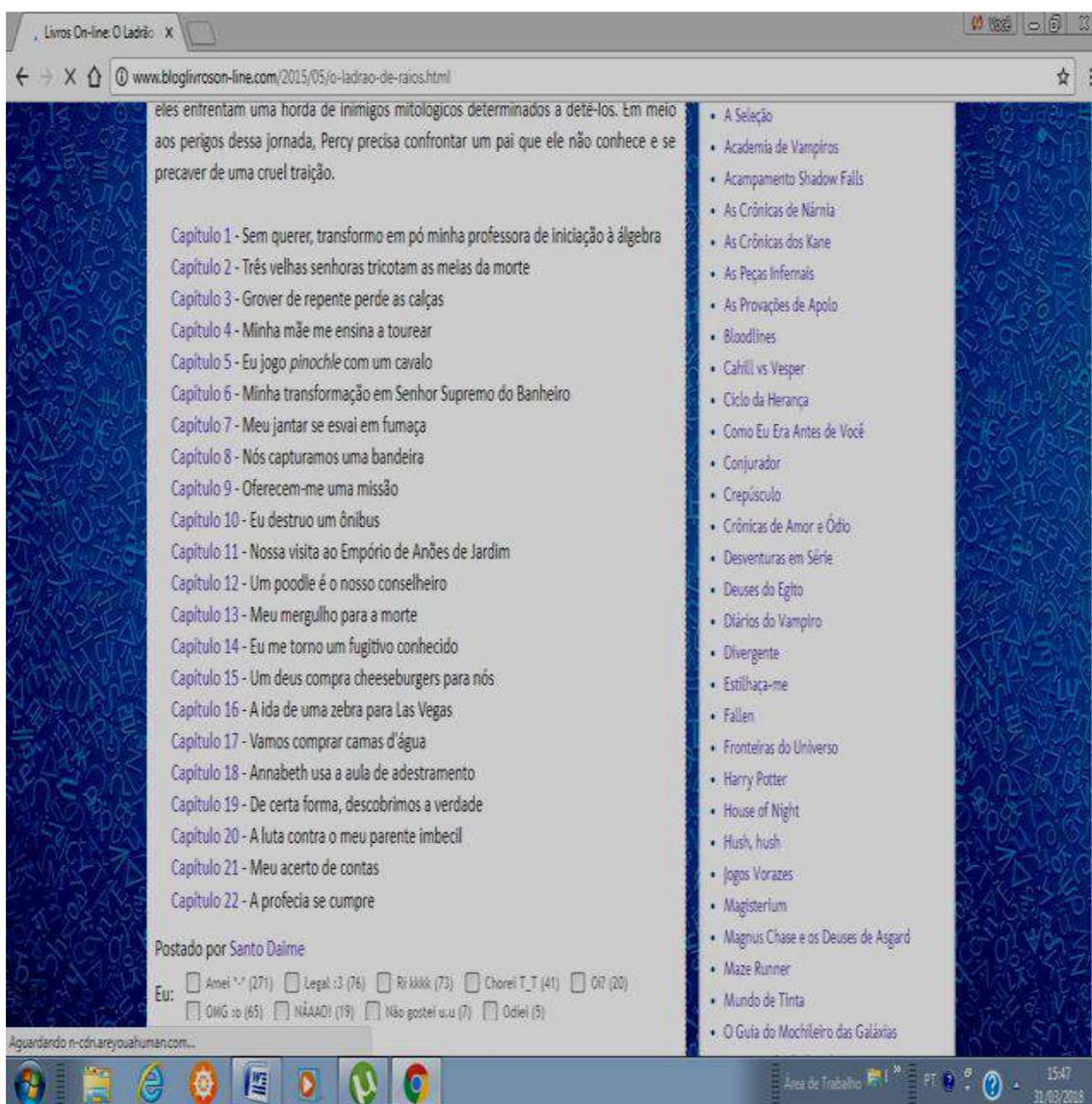


Figura 36 - Capítulos de *Percy Jackson e o ladrão de raios* (disponível em <http://www.bloglivros-on-line.com/2015/05/o-ladrao-de-raios.html> - acesso em 28 de março de 2018)

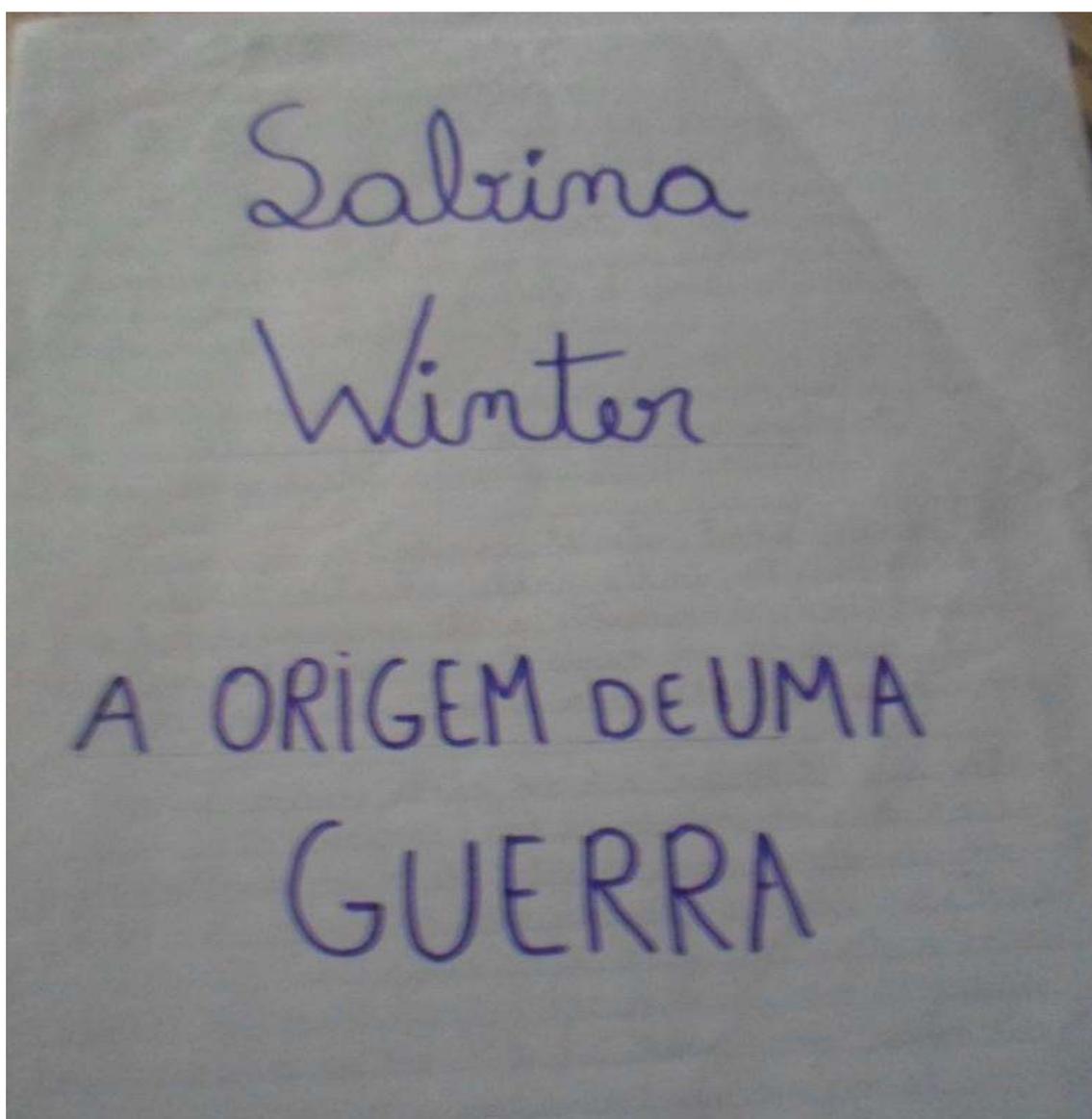


Figura 37 - Capa do livro do aluno 13 seguindo a Jornada do Herói

As etapas da Jornada do Herói são perfeitamente encontradas na história elaborada pelo aluno 13. No livro do aluno, encontramos um narrador personagem, Sabrina Winter que frequenta uma escola e mora em Juiz de Fora. O mundo comum do contexto criado pelo aluno seria a própria cidade onde realizamos a pesquisa.

Outro exemplo da aplicação das etapas propostas por Campbell pode ser encontrado no capítulo 5 que recebe o título de *Perdi meu estômago em um portal*. Nessa parte da história do aluno seus protagonistas, Sabrina, July e Kauan, vão para a entrada da cidade em busca de um portal que os levasse para uma dimensão cheia de

monstros que foi criada por Cain, um dos antagonistas. No próprio título encontramos a referência ao Mundo Especial e a travessia do primeiro limiar.

Poderíamos continuar narrando todo o livro, contudo não é foco dessa dissertação analisarmos somente a produção do aluno 13, que se destacou durante todo seu processo interventivo ganhando a série de livros do Harry Potter por seu capricho e anotações realizadas em seu diário de leitura.

Após assistir ao vídeo, disponibilizamos para os alunos um resumo teórico impresso dos arquétipos da Jornada do Herói com o objetivo de fornecer-lhes um material para consulta para a realização das próximas etapas do processo interventivo (este material pode ser facilmente acessado no caderno pedagógico).

Para mostrarmos como a Jornada do Herói se aplica na prática, após a leitura protocolada, sistematizamos com os alunos as etapas presentes na história de Perseu. O livro usado para essa atividade foi *Contos e Lendas da Mitologia Grega*, de Claude Pouzadoux, disponível em versão online no caderno pedagógico. Após a leitura, os alunos elaboraram no quadro negro a Jornada do Herói de Perseu, recebendo meu auxílio na realização de tal tarefa e após a esquematização, os alunos copiaram em seus Diários de Leitura.

A atividade foi realizada com todos os alunos presentes. Os discentes após a leitura protocolada do texto sobre Perseu foram completando o quadro com os elementos da Jornada presentes na história de Perseu e não encontraram dificuldades para encontrar os estágios, pois durante as perguntas feitas durante a leitura protocolada esse repertório já havia sido levantado.

4.3. Etapa III – O Herói contemporâneo Harry Potter

Ao iniciarmos a etapa III, dedicada ao Herói contemporâneo Harry Potter pudemos perceber nas perguntas diagnósticas que os alunos já estavam inseridos na comunidade de leitores da série por terem assistido aos filmes deste personagem e pelo fato que esse personagem lhes é coetâneo. Já iniciamos essa etapa com nosso objetivo de inserção adiantado, uma vez que muitos alunos já se sentiam parte dessa comunidade de leitores da série de livros de Harry Potter.

A paixão dos alunos se fez presente durante toda a leitura dos elementos da Jornada do Herói que escolhemos para trabalhar em nossa intervenção. Em suas anotações era fácil perceber o encantamento com o Harry Potter, porém esse contato,

como dito anteriormente, ocorreu apenas por intermédio de filmes exibidos pela televisão.

Pedimos aos alunos que escrevessem em seus diários de leitura o que sabiam a respeito de Harry Potter e sua infância. Ao contrário das outras histórias que contamos, os alunos escreveram mais sobre o Herói em questão. Selecionamos algumas das anotações para analisarmos seus efeitos nessa proposta interventiva.

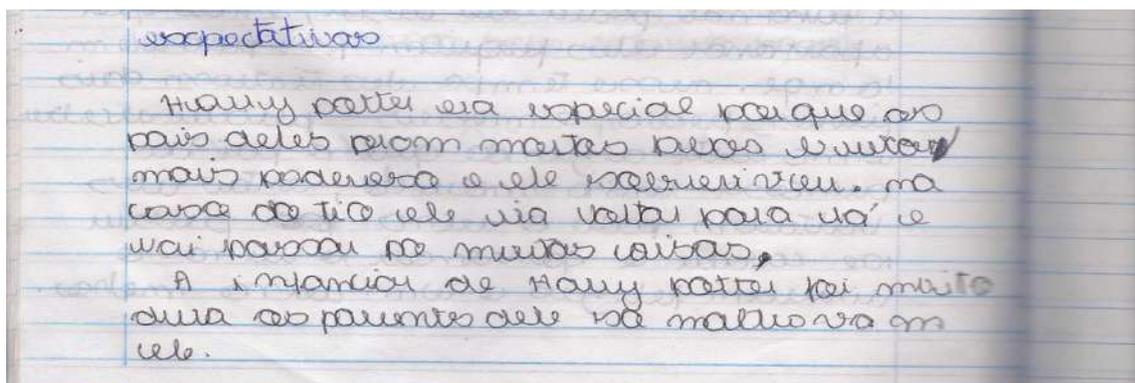


Figura 38 - Anotações do aluno 11 sobre Harry Potter

O aluno 11 faz um relato sobre a filiação de Harry e o tratamento que o Herói recebeu dos parentes durante sua infância. Como dito anteriormente, os discentes conheciam muitos pontos da história de Harry que foram destacados na leitura protocolada do primeiro capítulo, do livro I.

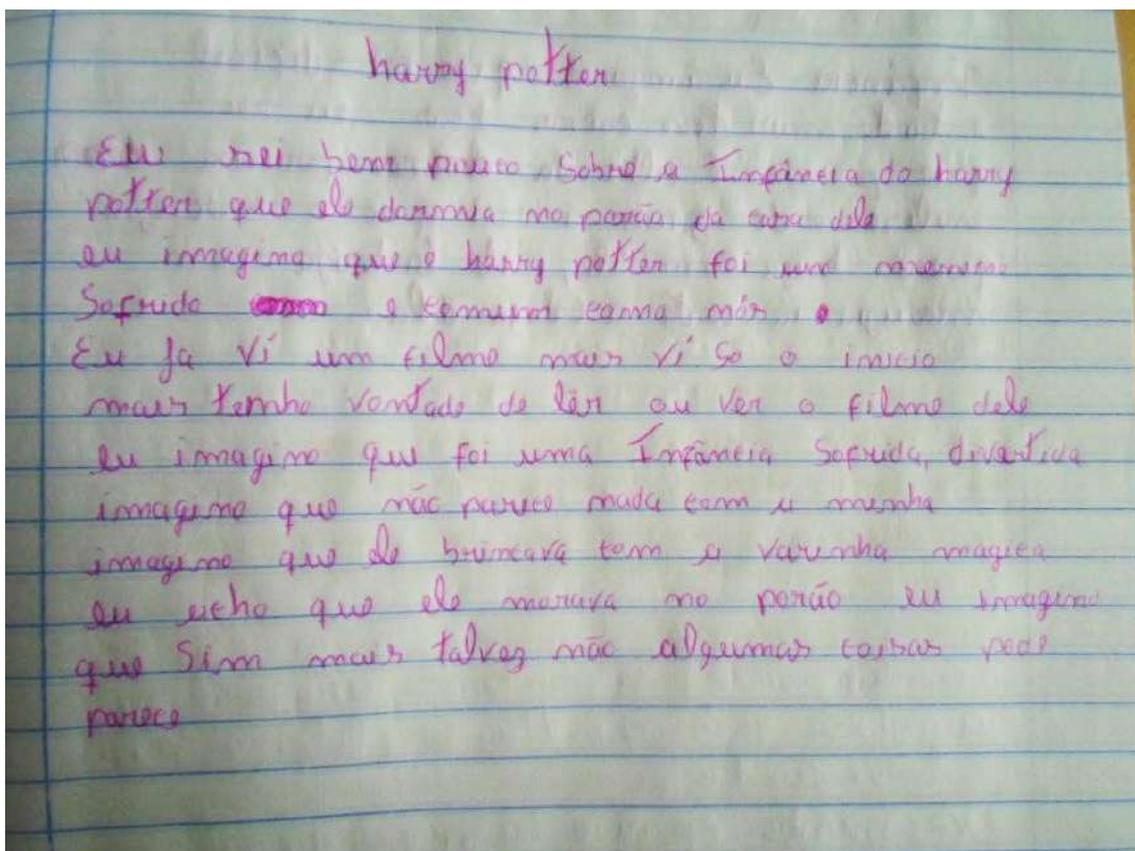


Figura 39 - Anotações do aluno 4 sobre a infância do Herói Harry Potter

Pelas anotações do aluno 4 (figura 39), percebemos que apesar de conhecer o Herói contemporâneo o discente demonstrou insegurança ao afirmar que sabia pouco sobre a infância de Harry, mas levantou hipóteses pertinentes, o que nos forneceu evidências de seu repertório. O aluno mostra claramente que os conhecimentos que tem sobre o Herói são provenientes de filmes e que desejava conhecer mais sobre Harry Potter.

Não era nossa intenção ler todos os livros da série de Harry Potter e por isso elencamos elementos da Jornada do Herói presentes na coleção de sete livros. Fizemos um grande salto de leitura, mas contextualizamos com quadrinhos criados por Lucy Knisley. Tal escolha de contextualização se deve ao fato de que os alunos citaram os gibis como principal gênero lido por eles no questionário diagnóstico e não poderíamos deixar de contemplar tal preferência de nossos alunos em nossa proposta interventiva.

Quando iniciei a leitura de Harry Potter, novamente enfrentei problemas com as cópias necessárias para fazer a leitura protocolada. Por serem capítulos maiores acabei fazendo o uso do datashow para realizar a leitura protocolada. E tal qual havia feito em outras leituras, abordei a infância de Harry Potter, porém acrescentamos o chamado para

a aventura. Os próprios alunos já identificavam, oralmente, os elementos da Jornada do Herói presentes nos três primeiros capítulos do livro I da série.

Durante essa etapa do projeto de intervenção, os alunos já nomeavam corretamente cada etapa presente nos três primeiros capítulos do volume I da série do Herói Harry Potter. Isso porque nas próprias perguntas mediadoras já resgatavam esse vocabulário recém-adquirido por eles.

Experimentando a escrita literária

Durante a leitura protocolada do primeiro capítulo de Harry Potter e a Pedra Filosofal, com o objetivo de fazer com que os alunos tivessem contato com a escrita literária, planejamos um momento no qual os alunos deveriam imaginar o conteúdo da carta que Dumbledore escreveu e que colocou junto ao menino na porta dos Dursleys.

Os alunos escreveram suas cartas e o aluno 13, por exemplo, escreveu uma ameaça aos Dursleys, colocando Dumbledore como uma pessoa vingativa. O aluno ainda confeccionou sua carta em formato de pergaminho e o aluno 6 fez um envelope com remetente e destinatário. Abaixo podemos ver as imagens das cartas produzidas por esses alunos: Tais produções podem ser vistas nas figuras 40,, 41 e 42, disponíveis logo abaixo.

HOGWARTS

Hogwarts 14 de março de 1997.

Se a Sra Dursley souber explicar por mim desta, a criança que está aqui em sua porta. Meu nome é Alvo Dumbledore e trago consigo uma triste notícia. Morreram ontem Lillian Potter e James Potter. Os Potter foram vítimas de um ataque de um bruxo muito poderoso que ia muito embora nos ameaçando, mas por algum motivo ele não conseguiu matar Harry James Potter e por outro motivo que não foi esclarecido, esse bruxo desapareceu depois de não conseguir matar Harry. O reino da magia será eternamente grato a Harry por este acontecimento. Esta criança que está em sua casa é o Harry, ele está sozinho e precisa de uma família. Acerto dito que o reino da magia não será um bom lugar para ele crescer, então peço a vocês que cuidem dele. Sei que é pedir demais principalmente para trouxas (pessoas comuns) como vocês (nos dois sentidos da palavra trouxa), mas ele precisa de uma família. Estou entregando a vocês a importante missão que será cuidar de Harry, eu não me importo se vocês não querem cuidar dele, vocês não cuidar e ponto final. Agradeço a compreensão e até lerem

Ass. Alvo Dumbledore

Ps Se o Harry não sobreviver pelo menos até os 13 anos, eu mesmo transformarei vocês em formigas enquanto tomo sorvete de limão. Não duvidem disso.

ALVO DUMBLEDORE

Figura 40 - Pergaminho feito pelo aluno 13

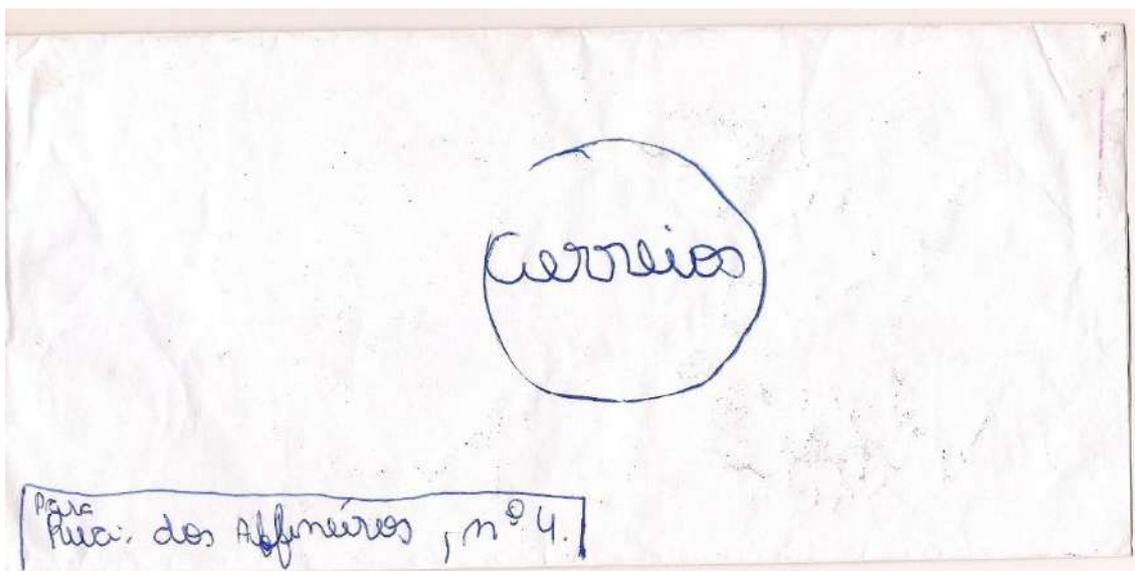


Figura 41 - Envelope feito pelo aluno 6 para colocar a carta que escreveu

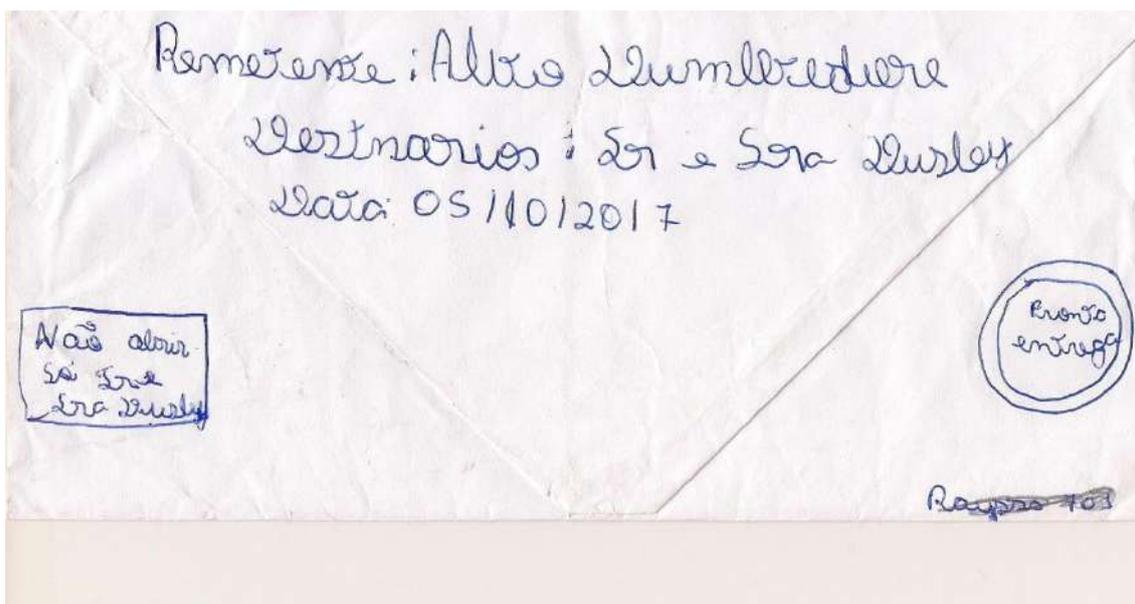


Figura 42 - Verso do envelope do aluno 6

Obviamente, o texto não foi feito sem orientações uma vez que, lembrei com os alunos as principais características do gênero carta, usando também textos modelares. Em seguida, pedi que refletissem sobre o que deveria ser escrito na carta e que se colocassem como Dumbledore, já que foi ele quem colocou a carta junto ao Harry Potter. Houve uma preocupação do aluno 13 em escrever a carta como pergaminho e não dar nenhuma escolha aos Dursleys de cuidar ou não de Harry Potter, outros colocaram ameaças e alguns escreveram quando Dumbledore retornaria para buscar o

menino.

É importante que os alunos vivenciem a experiência com o texto literário e nosso objetivo era mais lúdico do que propriamente formar escritores. A brincadeira resultou em uma exposição dos textos produzidos organizada no mural da escola e os professores escolheram a melhor carta. Com o intuito de incentivar os alunos, oferecemos um prêmio para o vencedor: uma coleção de DVDs comprados com o dinheiro da bolsa fornecida pela CAPES. A votação, obviamente, seguiu um padrão diferente do que estamos acostumados, isso porque os docentes se surpreenderam com a carta produzida pelo aluno 5, que tem muita dificuldade de escrever e não possui acompanhamento familiar, pois é o mais velho da família e tem vários irmãos menores o que o coloca como responsável em ajudar sua mãe, não só nos afazeres domésticos, como em outras atividades no dia-a-dia. O aluno 5, ao saber que seu texto havia sido escolhido como o melhor, se mostrou muito emocionado com o reconhecimento de seu avanço e não escondeu dos alunos em momento algum o porquê de sua escolha, pois outras cartas foram melhores em conteúdo e escrita do que a do vencedor.

Quando analisei a produção do aluno 5, percebi seu empenho em colocar no seu texto todas as informações que haviam sido dadas durante a leitura do primeiro capítulo do primeiro livro da série. Nas anotações que fez em seu diário de leitura foi perceptível que seu repertório estava sendo expandido a partir de nossas leituras e que a referência literária que possuía era a Bíblia. Na capa de seu caderno, encontramos anotações de versículos bíblicos e referências religiosas. A seguir, colocamos a imagem e a transcrição da carta do vencedor do desafio literário que por ter sido escrita a lápis não ficou nítida na imagem digitalizada (figura43).

Transcrição da carta do aluno 5

Rua Dos Alfeneiros, 5 de outubro de 2017.

Caros Sr e Sra Dursley

Vocês devem estar se perguntando porque estou enviando esta carta a vocês O assunto a ser tratado é o meu sobrinho. Harry que como vocês não sabem os pais dele faleceram. Então as únicas pessoas que conhecemos são vocês e espero que o aceitem com carinho porque ele tem passado por momentos difíceis Depois que Voldemort tentou matá-lo E por isso que ele tem essa marca na testa

Creio que o Sr Dursley reparou algo estranho hoje não?

a Escola de magia e bruxaria está aberta para ele com 11 anos

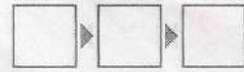
agora que vocês sabem se lá quem foi embora

Ele pode respirar aliviado

Com prazer Alvo Dumbledore



Rua Dias Afonseca, 5 De
Outubro de 2011



Caros Sr e Sra Duvilly

Vocês devem estar se perguntando por que estou
enviando esta carta a vocês. O assunto a ser
discutido é o meu sobrinho Harry que como vocês
não sabem os detalhes falei com alguns amigos
que conhecem são vocês e espero que o conheçam
com carinho porque ele tem paradas por momentos
Depois depois que vocês não tentou nada
e por isso que ele tem essa marca na testa.

O que o Sr Duvilly reparou algo estranho
no help não?

A escola de magia e bruxaria. Está aberto para quem tem
agora que vocês não deixem que alguém
de pode ajudar a encontrar.

Com prazer Alvo Dumbledore

credeal

Figura 43 - Carta do aluno 5 que recebeu como prêmio os DVDs da série Harry Potter

Ao analisarmos a escrita do aluno 5, encontramos vários erros de ortografia, uso inadequado de letras maiúsculas e também a ausência de sinais de pontuação. Contudo, os professores enxergaram o empenho e esforço do aluno nessa produção, inclusive no que diz respeito ao traçado de sua letra, que muitas vezes é quase ilegível. Isso poderia tê-lo colocado fora da disputa pelo prêmio, porém são esses alunos que o projeto de intervenção desejava alcançar no sentido proposto de Candido, que coloca a literatura como um direito e apesar de todas as dificuldades o aluno demonstrou grande avanço em suas produções e desempenho escolar. Mesmo com tantos erros cometidos pelo aluno 5 sua carta não está inadequada do ponto de vista da composição.

Colocamos imagens de outras cartas produzidas pelos alunos, mas como não é objetivo desta intervenção trabalhar com a escrita literária não vamos analisá-las e a colocamos a seguir apenas para mostrar o envolvimento dos alunos nessa atividade.

1º

Rua dos Alfameiros, nº4, 9 setembro de 1997

Sr e Sra Dursley

Olá! meu nome é Alvo Dumbledore vindo de uma escola de magia de Hogwarts, esse menino que está na frente de sua porta é um familiar meu, ele é filho de Liliam e Thiago Potter, trouxe ele até aqui porque só o que resta dele é vocês, cuidem desse menino como fosse teu filho.

O nome dele é Harry Potter, seus Pais que são Liliam e Thiago, morreram por um homem muito ruim, vocês já devem ter percebido coisas estranhas na cidade e em fim, quando Harry fizer 11 anos enviarei Hagrid para buscá-lo para ele vir para ficar conosco.

Obrigado

Ass: Alvo Dumbledore

Figura 44 - Carta produzida pelo aluno 1 (o aluno antecipa a vinda de Hagrid para buscar Harry e essa leitura ainda não havia sido realizada)

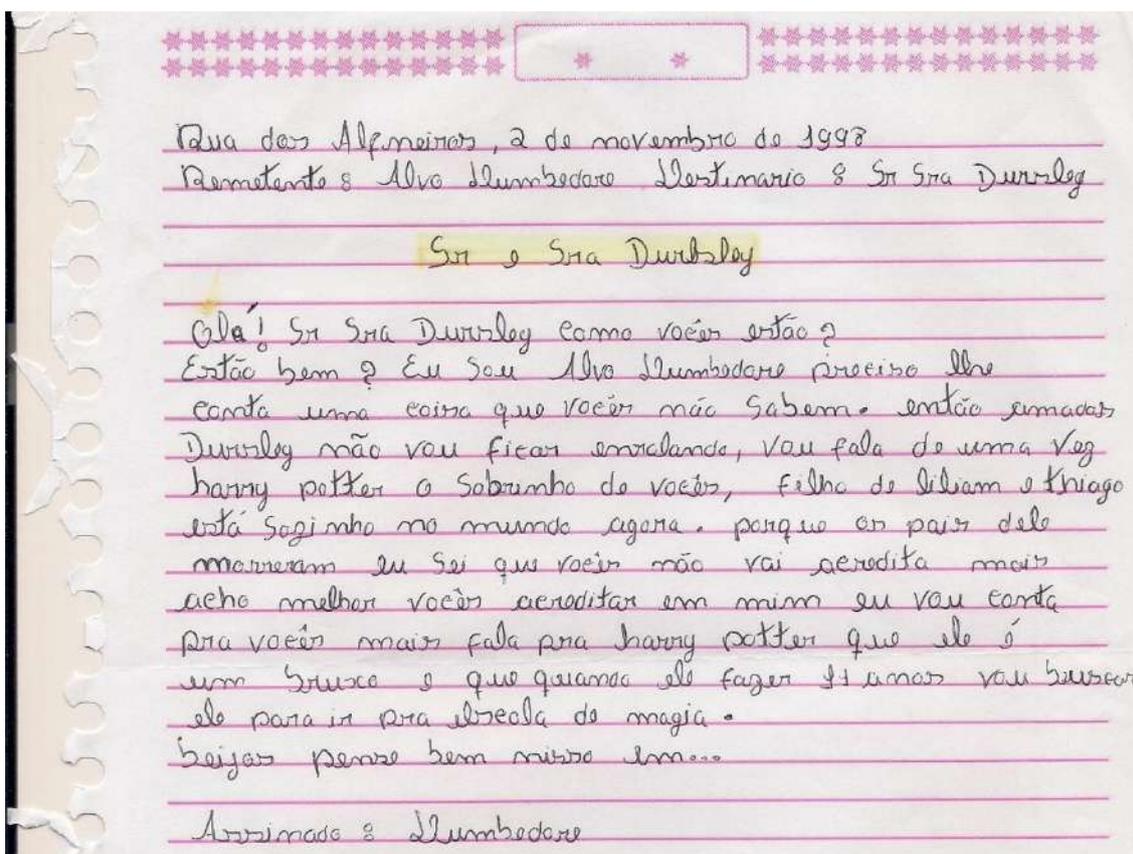


Figura 45 - Carta escrita pelo aluno 4

Iniciativa dos alunos

Após a leitura dos três primeiros capítulos da série, os alunos começaram a ver aos filmes do personagem e pesquisar na internet sobre vários pontos que não seriam abordados durante o recorte escolhido para a essa proposta interventiva.

Não iria trabalhar com essas partes que foram destacadas pelos alunos, mas decidi compartilhar com eles o direcionamento das aulas. Sendo assim, em conjunto decidimos que aqueles que desejassem pesquisar sobre Harry Potter poderiam trazer suas descobertas para a sala. Na figura 46 está a capa de uma dessas pesquisas realizadas pelos alunos durante a leitura da série de livros de Harry Potter. Também, assim como as cartas, não é nosso propósito analisar esses trabalhos durante esse processo de intervenção, mas não podemos negar sua existência uma vez que tais anseios dos alunos foram amplamente aceitos por nós enquanto pesquisadoras durante a aplicação das atividades que elaboramos para essa parte da aplicação do projeto.

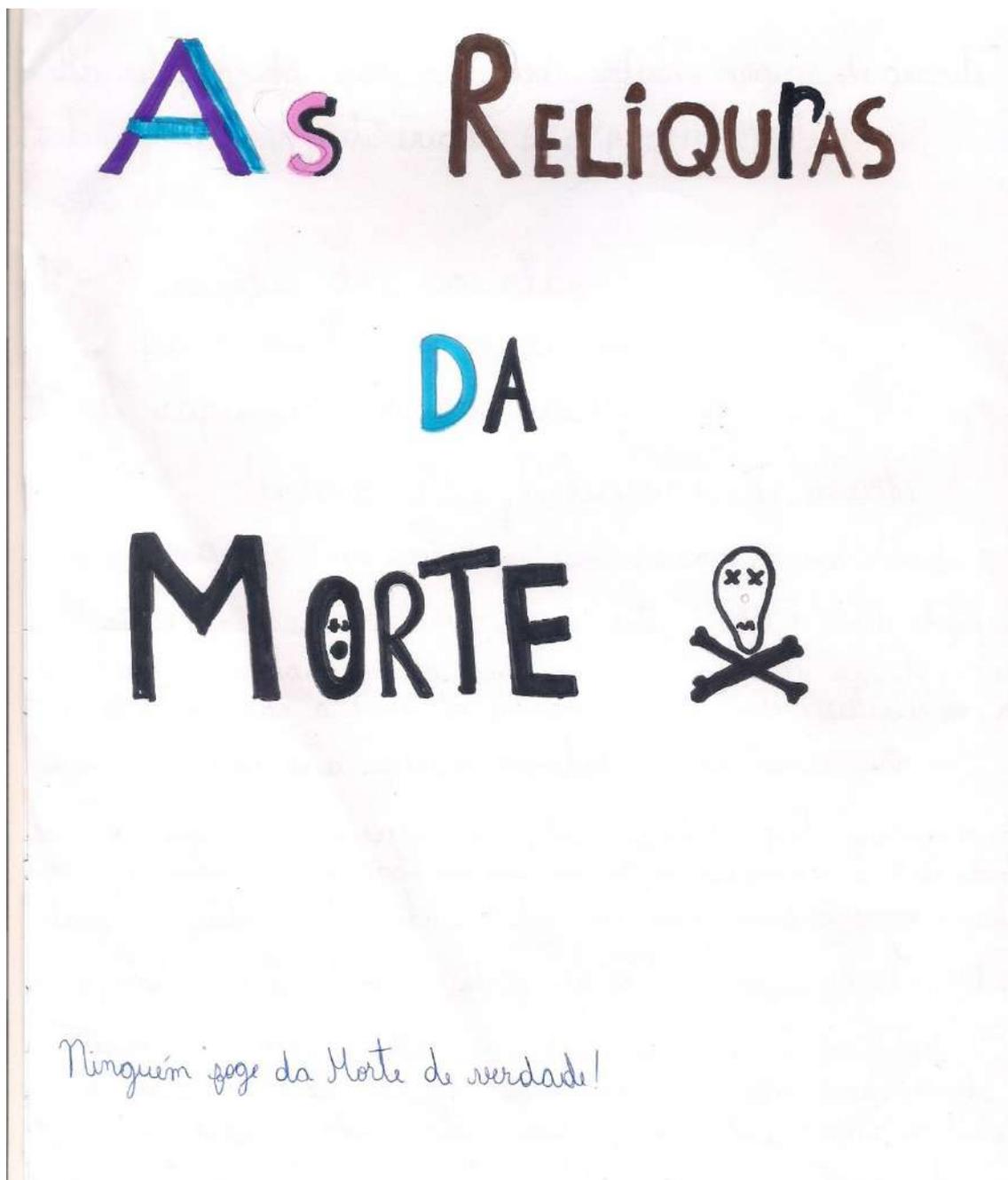


Figura 46 - Capa da pesquisa realizada pelo aluno 1 sobre as relíquias da Morte

Continuamos com a leitura protocolada do segundo e terceiro capítulo do volume I (Harry Potter e a Pedra Filosofal). Após a leitura, perguntei aos alunos se lembravam quais eram as etapas da Jornada do Herói presentes nos três primeiros capítulos lidos em sala. Em seus relatos reconheceram que o mundo comum de Harry era a casa dos tios ou fizeram referência a rua dos Alfeneiros, que nesse caso era o endereço da casa dos parentes de Harry. O chamado para aventura também foi identificado por eles como sendo as cartas que insistiam em chegar até as mãos de

Harry e a recusa gerou uma divergência de opiniões: alguns achavam que os tios negaram o convite para Harry e outros que o próprio Harry havia se negado a aceitar o convite para a aventura por ter se sentido enganado pelos tios e o próprio Hagrid. Não iria continuar com a leitura e para esclarecer tal questão fiz a exibição do filme Harry Potter e a Pedra Filosofal. Após assistirmos ao filme, os alunos voltaram à questão de quem teria feito a recusa do chamado para a aventura e chegaram à conclusão de que os tios o fizeram no lugar de Harry Potter, pois o esconderam e não deixaram que o jovem soubesse do conteúdo das cartas que insistiam em chegar até as mãos do jovem futuro bruxo.

Desse modo, seguimos para a sala da coordenação pedagógica e realizamos com os alunos um teste, disponível na internet no link <https://www.proprofs.com/quiz-school/story.php?title=qual-seria-sua-casa-em-hogwarts-teste-exato> , para que a partir de suas preferências soubessem a qual casa pertenceriam se fossem alunos de Hogwarts. A atividade foi realizada durante o primeiro horário e os alunos se direcionaram para a sala da coordenação fazendo fila para participar dessa atividade. Mesmo com a falta de uma sala de informática funcional, consegui fazer o teste com todos os alunos e realizei um sorteio de *botons* e cartões postais com os símbolos das casas de Hogwarts.



Figura 47 - Alunos realizando o teste das casas de Hogwarts

Figura

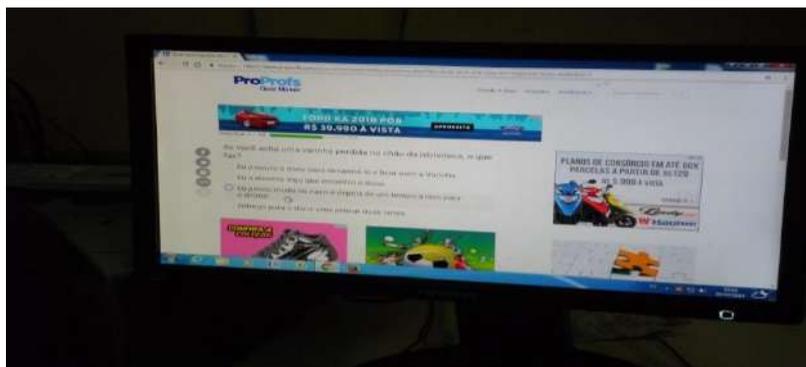


Figura 48 - Site no qual realizamos o teste

Prossigui o trabalho com a série e perguntei aos alunos de qual forma eles gostaram mais de conhecer a história de Harry: por meio da leitura ou do filme. Os alunos afirmaram que o filme eles já tinham visto na televisão e que a leitura era uma forma diferenciada. A aluna 14 lembrou que parte do primeiro capítulo que mostra a infância de Harry Potter apareceu no filme de modo mais simples e que a leitura do livro trouxe mais detalhes para a história.

Cabe a nós ressaltar, o motivo de termos escolhido o filme como forma de contextualização, pois tal qual Rildo Cosson, concebemos o filme como “um avatar da literatura que precisa ser mais bem compreendido enquanto parte do discurso literário” (COSSON, 2014: 16). Ainda segundo o autor, o filme deve ser entendido como “uma interpretação do texto escrito e a infidelidade, se é que existe tal coisa, não é ao romance, mas sim a interpretação que o leitor fez do romance quando o leu” (COSSON, 2014: 16).

Prossigui com a leitura, fiz um trabalho diferente com o segundo volume da série. Ao invés de iniciar com a leitura, como fizemos com o primeiro volume, exibimos o filme *Harry Potter e a câmara secreta* até o momento no qual Harry se separa de seus amigos e fica sozinho diante da entrada da caverna oculta. O filme foi interrompido nesse momento e continuamos com a leitura protocolada dos capítulos 17 e 18 do volume 2 que abordavam as etapas da provação, encontro com o mentor, aliados e inimigos e também a recompensa recebida pelo Herói após enfrentar os obstáculos na câmara secreta.

Durante a leitura, oralmente abordei essas etapas com os alunos. Houve novamente divergência sobre qual seria a recompensa de Harry após sair da câmara secreta. Pensamos durante os momentos de orientação em duas situações possíveis para

a recompensa do Herói: a primeira seria recuperar Gina da caverna oculta e a segunda o reconhecimento de Harry como um legítimo membro da Grifinória, mas os alunos só conseguiram perceber a segunda possibilidade, a de que Harry tinha dúvidas sobre ser um legítimo membro da Grifinória e ao conseguir retirar a espada do chapéu seletor suas dúvidas findaram-se, pois somente um legítimo membro da casa conseguiria realizar tal proeza. Os alunos também fizeram conexão entre a retirada da espada do chapéu seletor com a história do Rei Arthur. Um dos alunos fez até um registro em seu diário de leitura dizendo que as histórias de Harry Potter e o Rei Arthur tinham a espada como ponto em comum. Abaixo coloquei a imagem das anotações de como o aluno 6 estabeleceu essa comparação (figura 49). Quando cogitamos Gina como uma recompensa era devido à busca de Harry Potter ao descer até a câmara secreta e ao fato de que o retorno com o Elixir pressupõe um bem para a comunidade. Contudo, a leitura de obras literárias possui camadas superpostas de significado e a busca de Harry podia ser interpretada tanto simbolicamente (reconhecimento de ser membro da Grifinória) como de forma concreta (o resgate de Gina).

Rei Arthur paper

A História do Rei Arthur é muito legal, ela tem ação com aventura, (um pouco de drama).

Esse livro é muito legal, ele tem algumas coisas igual a do Harry Potter, EX: a espada Escalibur (o rei que a do Harry, não se chama Escalibur). O livro é muito legal como eu disse, e eu não tive nenhuma dificuldade, para ler este livro.

Eu queria só mudar uma coisa neste livro, e só queria que o irmão de ele não fosse tão egoísta, e intrometido, mas sem isso a história não seria completa, mas isso não foi no final do livro. O que no final do livro não tem nada que eu queria mudar ~~no~~ no final, e o final do livro é muito legal.

Eu recomendaria este livro para várias pessoas, por que ele é bem legal, e ele ensina as pessoas a terem respeito umas pelas outras.

O livro é muito grande e a história também, eu sou

Figura 49 - Anotação do aluno 9 fazendo comparações entre Harry Potter e o Rei Arthur (o aluno fez o empréstimo do livro do Rei Arthur)

A anotação do aluno acima, nos revelou uma necessidade em nomear uma das espadas. O aluno me questionou sobre a existência de um nome para a espada encontrada por Harry no chapéu seletor. E ao voltarmos novamente ao capítulo no qual Dumbledore revela ao Harry Potter a importância da espada, tiramos as dúvidas que surgiram, pois a espada não recebe um nome específico, apenas pertence ao Godric Gryffindor e somente um legítimo membro da Grifinória conseguiria retirar a espada do chapéu como já foi dito anteriormente. As semelhanças entre o Rei Arthur e Harry foram destacadas pelos alunos que afirmaram que tanto um quanto o outro Herói deveriam ser especiais para desempenharem tal tarefa. Na visão dos alunos, o feito mais extraordinário foi o do Rei Arthur, pois fez com que outros cavaleiros se sentissem “fracotes” quando retirou a espada com facilidade da bigorna.

Sendo assim, cabe ressaltar que escolhemos para o projeto de intervenção a história do Rei Arthur exatamente por essa intertextualidade facilmente perceptível com a de Harry Potter. E, quando os alunos perceberam o ponto de contato entre as duas histórias trabalhadas em sala, o projeto cumpriu seu objetivo, pois tanto as etapas da Jornada do Herói como a construção literária de sentidos (o letramento literário) não são estanques e nem excludentes.

Após a leitura protocolada dos três últimos capítulos do livro, colocamos novamente o filme para assistir a versão para o que foi lido. Os alunos dessa vez acharam muito mais interessante a versão do cinema do que a leitura, devido à presença de efeitos especiais. Segundo o aluno 2, a leitura cria uma expectativa sobre o que Harry Potter está vivendo e cada um tem uma visão diferente daquele momento de sofrimento do Herói, já no filme todos vivenciam uma mesma situação, pois estão vendo a mesma coisa.

Aproveitando essa nostalgia dos alunos, encomendei de uma artesã canetas que imitavam a varinha de Harry Potter. Na figura 50, escolhemos uma das fotos dos alunos com suas varinhas – canetas:



Figura 50 - Alunos com suas canetas varinhas

Encontramos um problema durante a aplicação do projeto de intervenção: pelo fato de termos feito um recorte de elementos da Jornada do Herói presentes na série de livros de Harry Potter, realizando a leitura protocolada somente dos livros 1, 2 e 7 teríamos que usar outra forma de contextualização. Articulamos o salto na narrativa dos três primeiros capítulos do primeiro livro para os dois últimos do segundo livro com filmes. Contudo, se exibíssemos todos os filmes da série para abordarmos os três últimos capítulos do sétimo livro, o projeto de intervenção perderia o sentido, pois precisávamos encontrar outro modo de contextualização até a disposição para o sacrifício, a ressurreição e o retorno com o elixir, etapas que seriam abordadas somente na leitura protocolada dos últimos capítulos do último livro da série do Herói contemporâneo.

Sendo assim, durante intensas pesquisas encontramos os quadrinhos de Lucy Knisley, artista que resumiu cada livro da série usando apenas uma página em quadrinhos. Decidimos utilizar essa forma de contextualização pelo fato dos alunos terem citado os quadrinhos como gênero mais lido por eles no questionário diagnóstico.

Para tal contextualização foi necessária uma intensa preparação por parte da professora pesquisadora, pois para realizar tal atividade com os alunos reli todos os livros e contextualizei as imagens para os alunos através da elaboração de resumos, não para serem lidos, mas para serem contados aos alunos por intermédio dos desenhos de Lucy Knisley.

Durante as contextualizações dos quadrinhos, pedi aos alunos que fossem marcando as etapas da Jornada do Herói que conseguissem identificar nos desenhos. Abaixo coloquei algumas dessas marcações realizadas por eles e que demonstram desenvoltura ao identificarem as etapas propostas por Campbell. Expliquei aos alunos que durante todos os livros de Harry Potter, o Herói contemporâneo sai de seu mundo comum, vai para o mundo especial e retorna ao mundo comum. Os alunos observando as ilustrações me ajudaram a contextualizar todos os outros livros da série até chegar ao último com o qual trabalharíamos com a leitura protocolada. Tal escolha, como dito anteriormente, durante o processo exigia a presença de domínio sobre o enredo, pois tive que dominar a série de livros para fazer um bom trabalho com os quadrinhos de Lucy que retratou de forma bem humorada os livros da série.

Fotografamos algumas dessas anotações feitas pelos alunos durante a contextualização que podem ser conferidas nas figuras 51 e 52.



Figura 52 - Anotações realizadas pelo aluno 6

Após a contextualização, continuamos com a leitura do capítulo 34, 35, 36 e 37 do livro *Harry Potter e as Relíquias da morte*. Os alunos identificaram a disposição para o sacrifício, ressurreição e retorno com o elixir presentes nos últimos elementos da Jornada que elencamos para trabalhar com a série de livros do Herói.

Após o término dessa etapa do projeto de intervenção, os alunos foram convidados a esquematizar os elementos da Jornada proposta por Campbell presentes no recorte da série que foi lida em sala. Destacamos aqui a anotação do aluno 15 que confirma as discussões recorrentes que estabeleceram um novo ponto de vista sobre a recompensa de Harry ao sair da Câmara secreta. Nenhum aluno fez registro da hipótese de que a recompensa seria a Gina, pois segundo o aluno 6 “Harry e Gina só ficam juntos no final da série”. Isso na verdade é um equívoco, pois o elixir é na concepção de Campbell não um presente para o Herói como os alunos conceberam e sim algo que serve ao bem comum. Mesmo tendo feito essa análise com os alunos, Gina não foi mencionada em nenhuma das anotações dos elementos da Jornada de Harry. Então, os discentes registraram a recompensa como sendo o reconhecimento de Harry Potter como um legítimo membro da Grifinória por questão de escolha, pois foi essa a leitura

que fizeram sobre a recompensa de Harry, ou seja, a leitura baseada no simbólico e não em algo concreto.

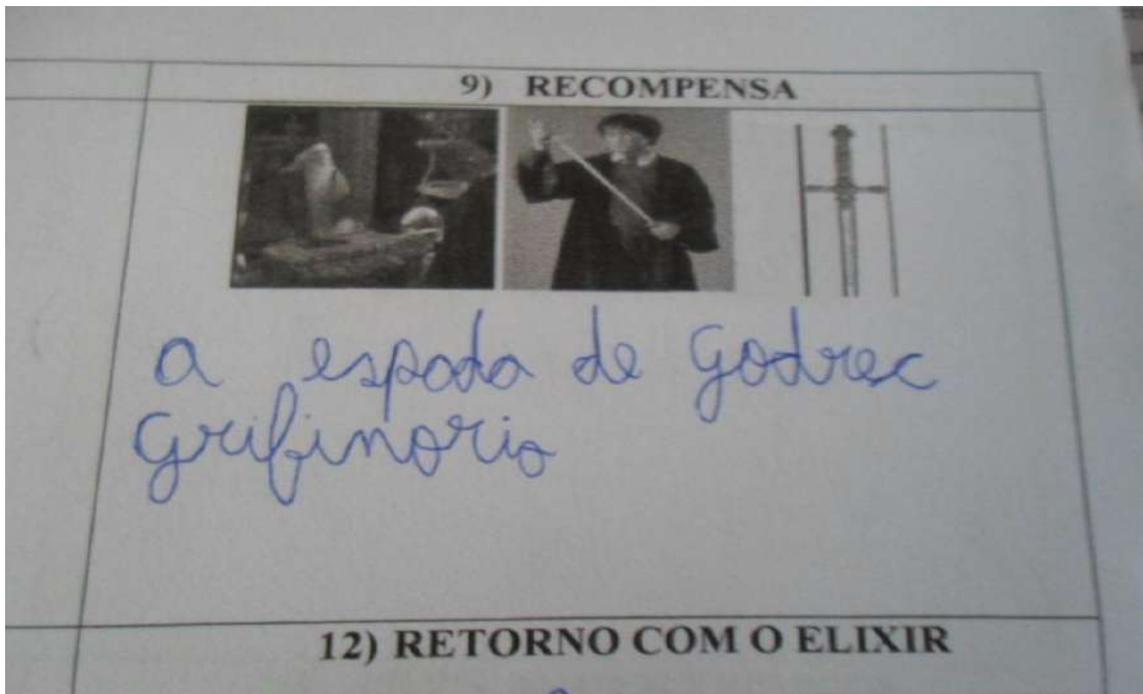


Figura 53 - Anotação do aluno 15 sobre a recompensa de Harry ao sair da câmara secreta

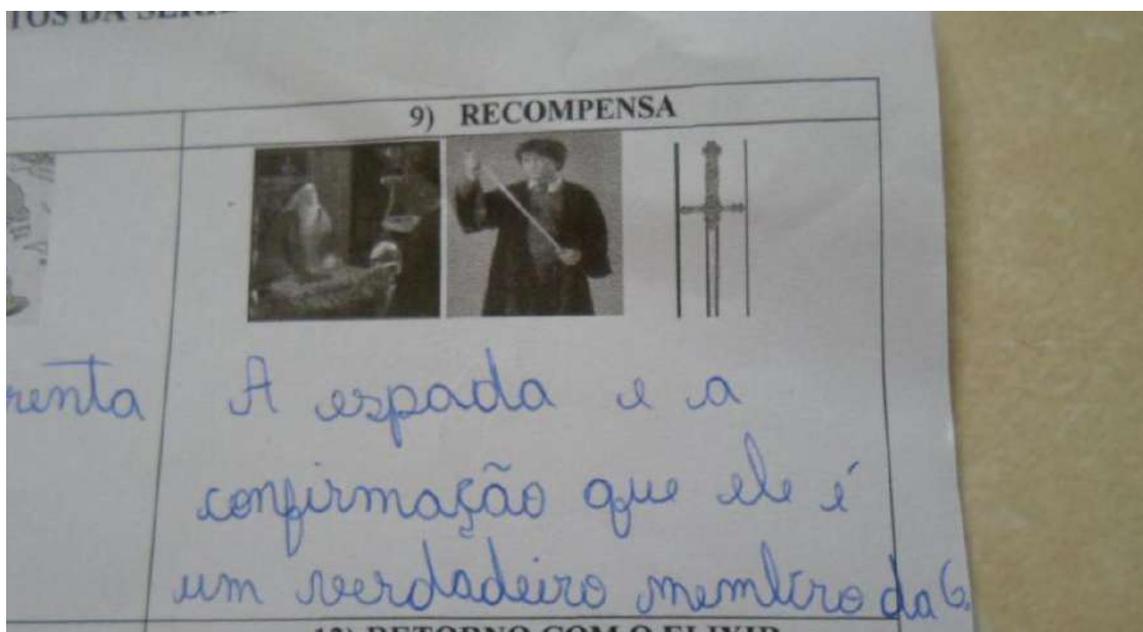


Figura 54 - Anotação do aluno 13

O roteiro para abordar os elementos da Jornada do Herói presentes em Harry Potter está disponível para a aplicação no caderno pedagógico. A seguir colocamos alguns desses roteiros preenchidos pelos alunos.

* Kelvin

ELEMENTOS DA JORNADA DO HERÓI EM FRAGMENTOS DA SÉRIE HARRY POTTER

1) MUNDO COMUM	2) CHAMADO PARA A AVENTURA	3) RECUSA DO CHAMADO
 <p>Ele está na casa do sr. Dursley e sra. Dursley, Harry Potter</p>	 <p>Harry Potter, é chamado por muitas cartas jogadas da céu por amigos</p>	 <p>sr e sra Dursley na deixaram o Harry Potter ir para a Escola</p>
4) ENCONTRO COM O MENTOR	5) TRAVESSIA DO PRIMEIRO LIMIAR	6) TESTES, ALIADOS E INIMIGOS
 <p>O mentor de Harry Potter é Alvo Dumbledore que ajuda quando ele mais precisar.</p>	 <p>Harry Potter, foi para Hogwarts Estudos</p>	 <p>↓ aliados aliados inimigos</p>

Figura 55 - Anotações do aluno 7 sobre os elementos da Jornada do Herói em Harry Potter

ELEMENTOS DA JORNADA DO HERÓI EM FRAGMENTOS DA SÉRIE HARRY POTTER

7) APROXIMAÇÃO DA CAVERNA OCULTA	8) PROVAÇÃO	9) RECOMPENSA
 <p>Harry encontra o Tom Riddle na câmara secreta</p>	 <p>Harry enfrenta Voldemort e mata Tom Riddle</p>	 <p>A Espada de Grifino na e o chapéu seletor e fox</p>
10) CAMINHO DE VOLTA AO MUNDO COMUM	11) RESSUREIÇÃO	12) RETORNO COM O ELIXIR
 <p>Harry foge mais para mais volta morte</p>	 <p>Ele mata Voldemort morte</p>	<p>Ele não aceita o poder e quer voltar a ser criança</p>

Figura 56 - Continuação das anotações relativas à Jornada do Herói do aluno 7

Com relação ao chamado para a aventura os alunos também demonstraram conhecimento sobre esse elemento da Jornada presente no recorte que fizemos. Dentre as anotações, destacamos que além das cartas, os alunos citaram Hagrid como responsável em fazer o chamado para a aventura.

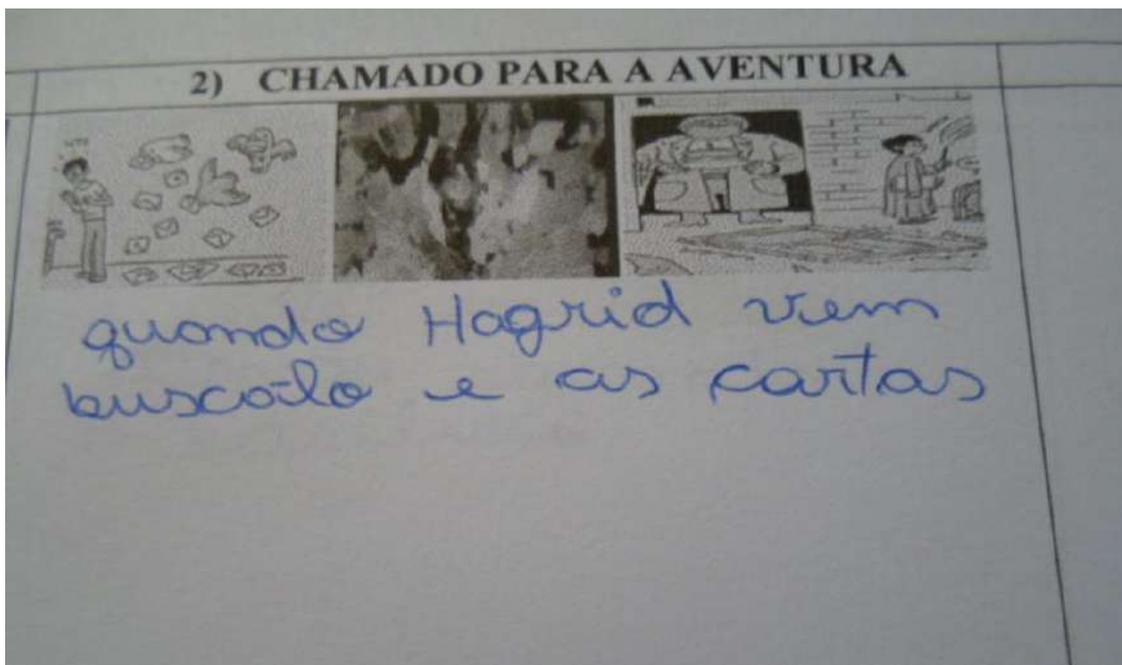


Figura 57 - Continuação das anotações relativas à Jornada do Herói do aluno 7

A recusa ao chamado foi registrada por todos os alunos como sendo feita pelos tios e não por Harry Potter.

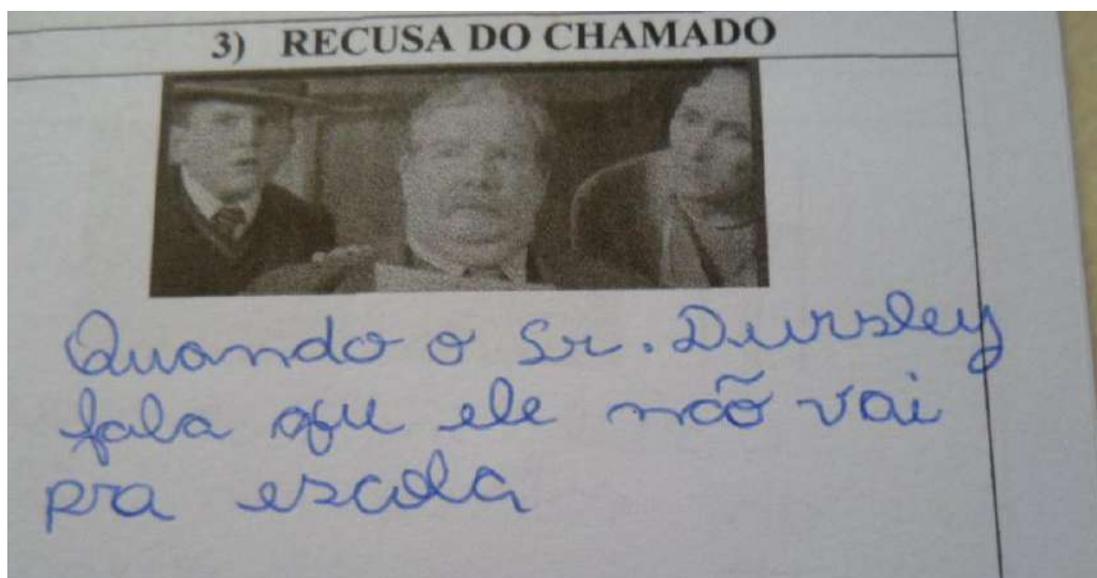


Figura 58 - Anotação do aluno 6

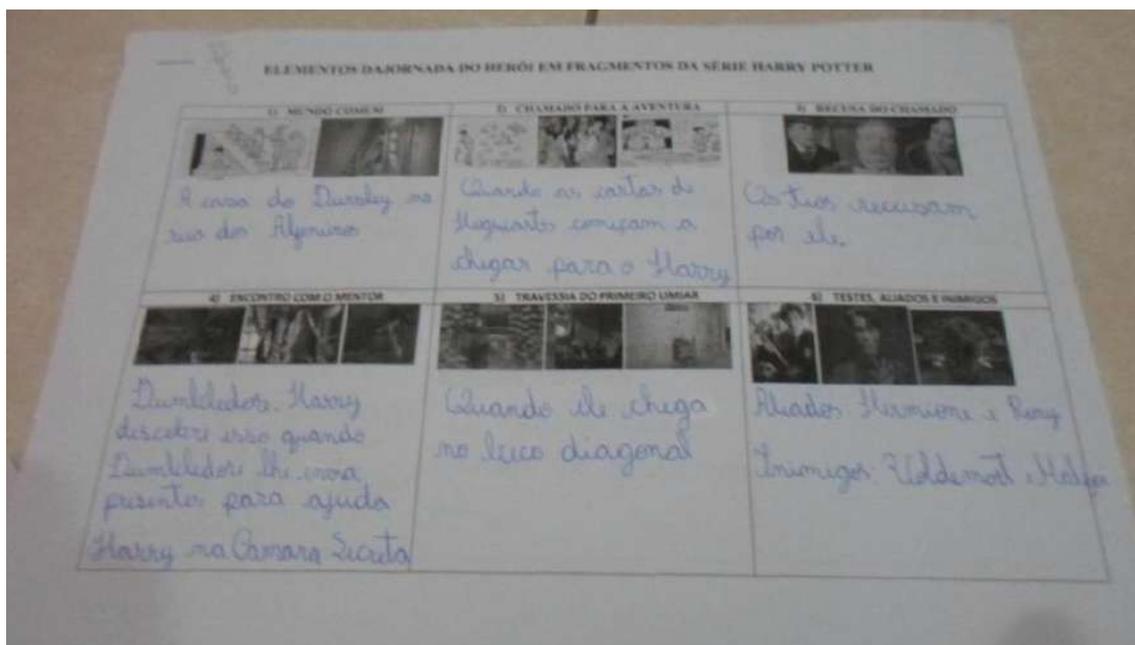


Figura 59 - Anotações do aluno 13 dos seis primeiros elementos da Jornada do Herói em Harry Potter

O encontro com mentor, travessia do primeiro limiar, testes, aliados e inimigos e a aproximação da caverna oculta não sofreram variações consideráveis nas anotações dos elementos da Jornada. Com palavras sinônimas, os alunos identificaram: Dumbledore como mentor (figura 55); a estação de trem que leva os protagonistas a Hogwarts e o Beco Diagonal como a travessia do Primeiro Limiar; aliados como Hermione e Ronny; Inimigos como Snape, Tom Riddle e Voldermort e a aproximação da caverna oculta como sendo a Câmara Secreta.

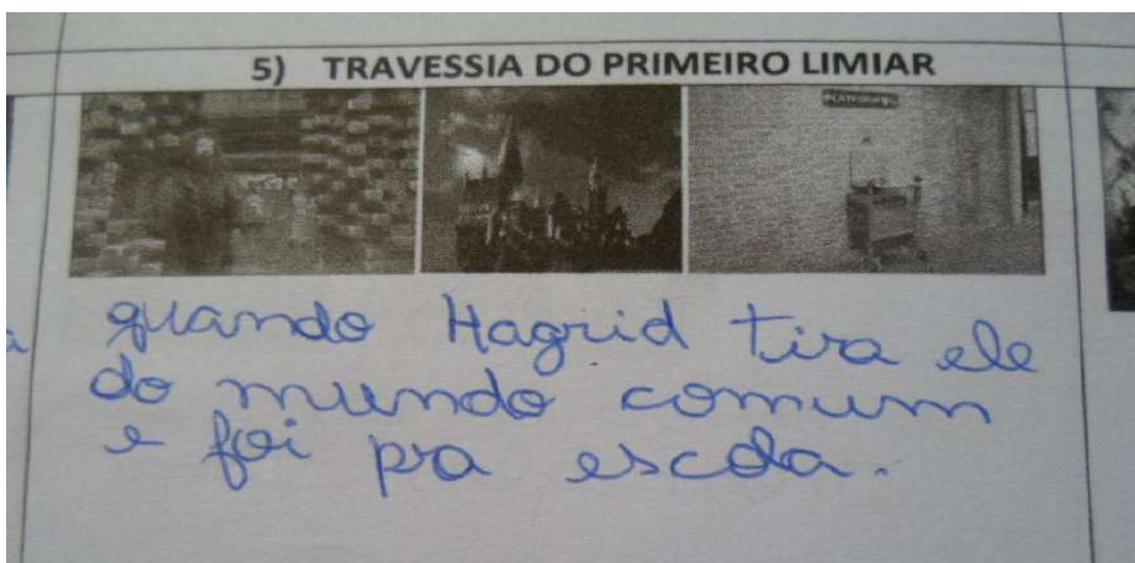


Figura 60 - Anotação do aluno 6 sobre as formas de travessia do primeiro limiar

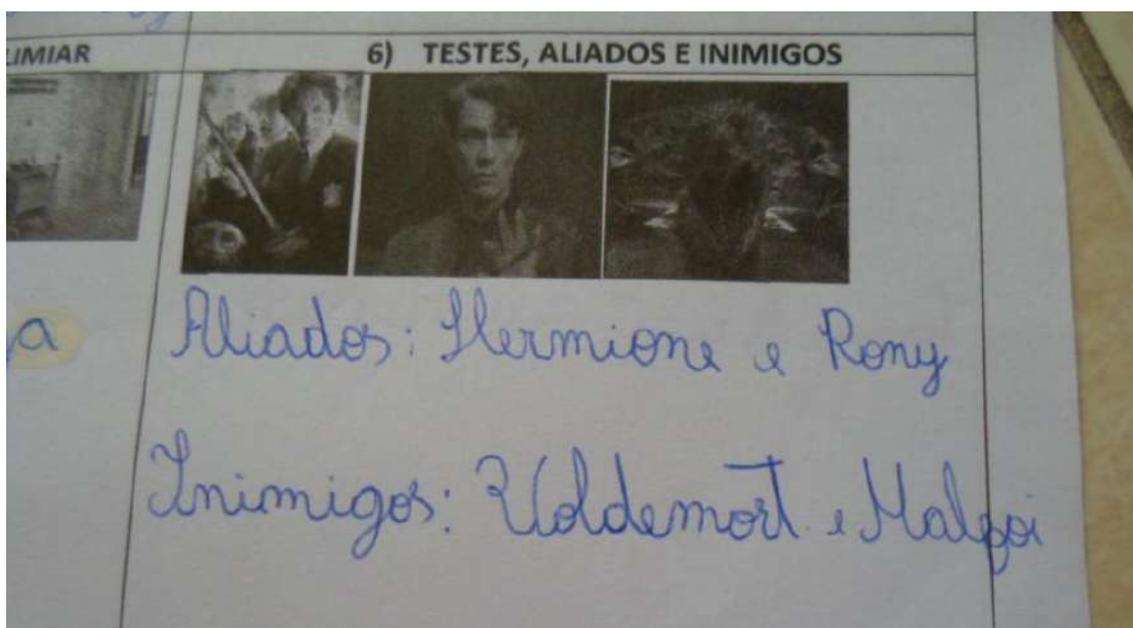


Figura 61 - Anotação do aluno 13 sobre os aliados e inimigos de Harry Potter

Os alunos citaram como provação enfrentar o Basilisco e Tom Riddle.

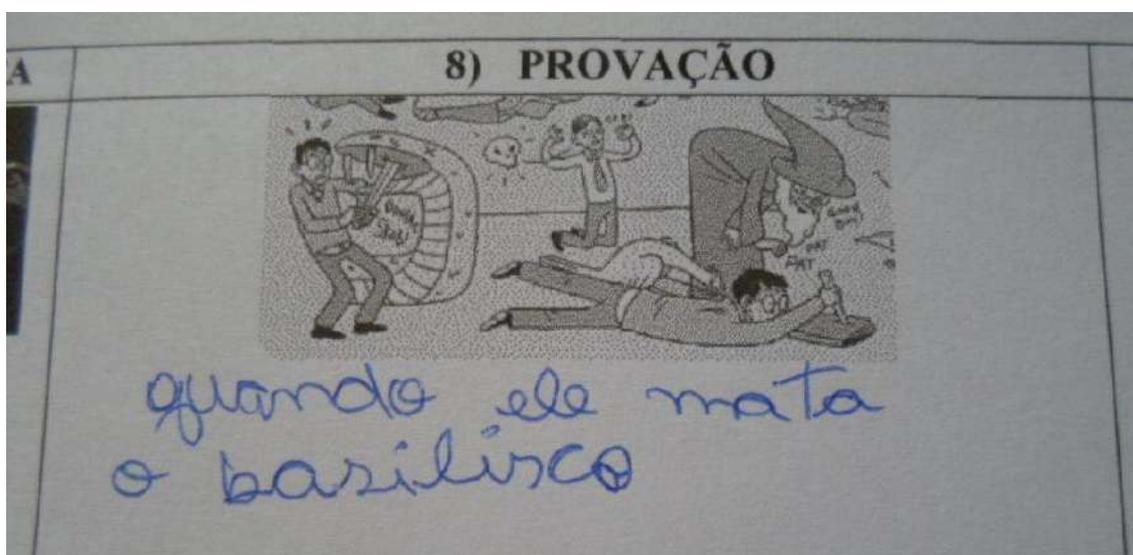


Figura 62 - Anotação do aluno 6 sobre a provação no trecho selecionado para a análise na intervenção

Os discentes demonstraram dificuldade em demarcar o caminho de volta ao mundo comum e a ressurreição. Alguns fizeram registros pertinentes afirmando que Harry morre e depois retorna para matar Voldemort ou então que Harry dá a sua vida e depois volta para salvar Hogwarts. Outros alunos ligaram o caminho de volta ao mundo comum ao retorno de Harry para a casa dos tios, na Rua dos Alfeneiros.

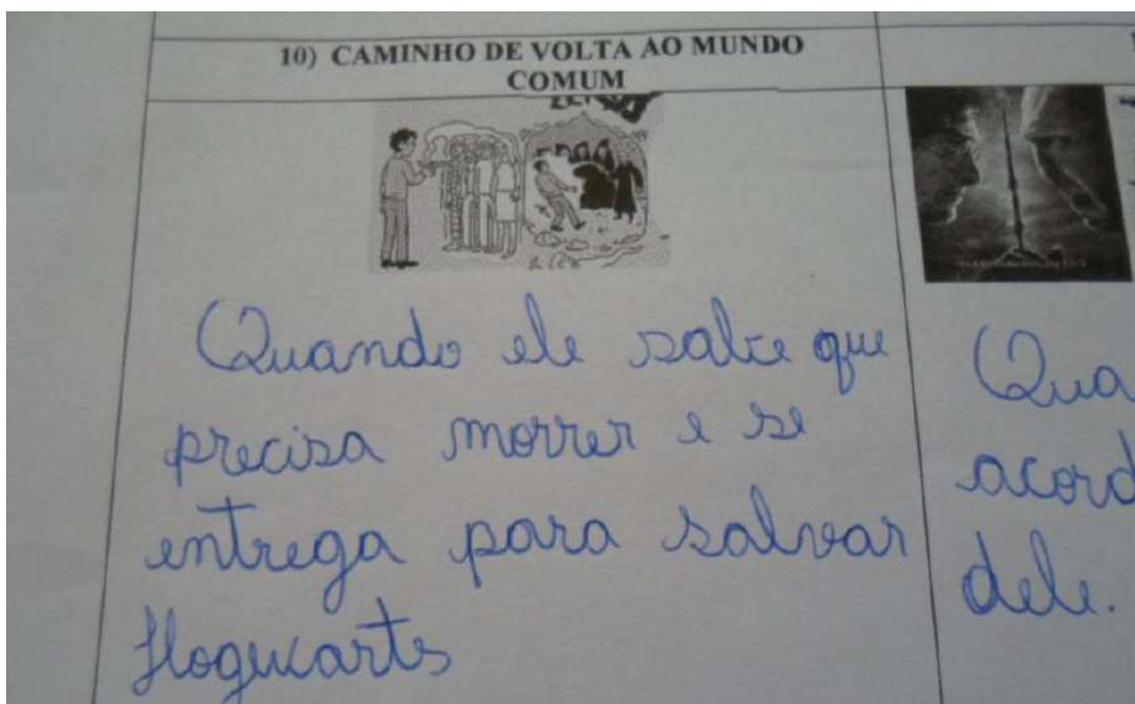


Figura 63 - Anotação do aluno 13 sobre a volta ao mundo comum em Harry Potter

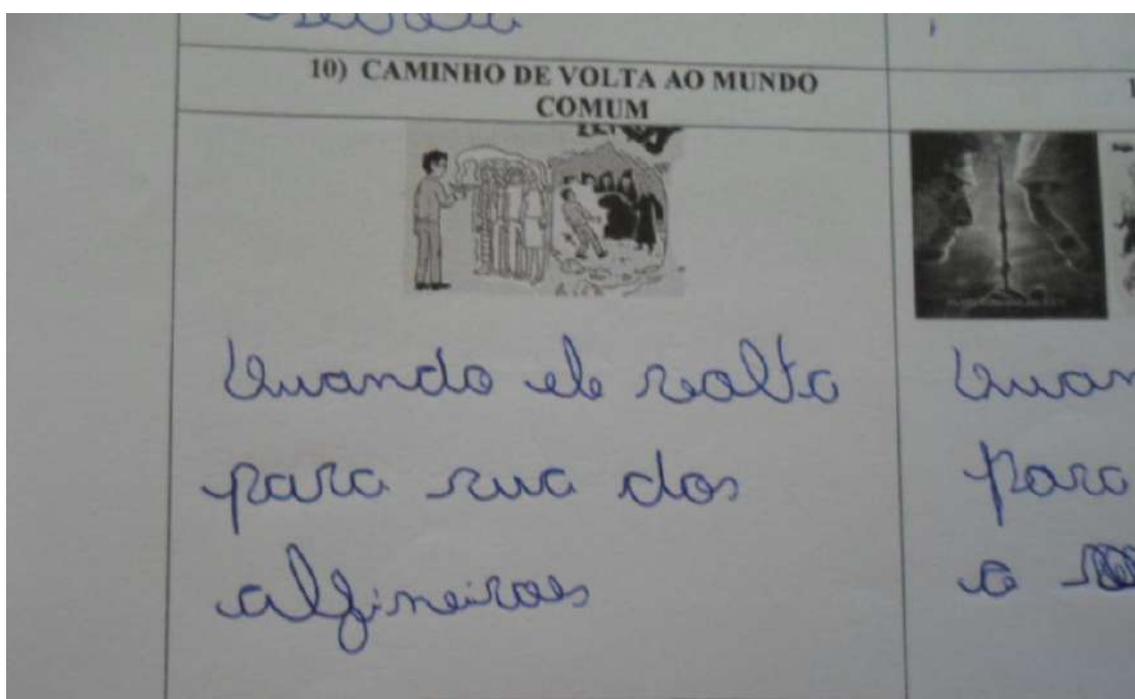


Figura 64 - Anotação equivocada do aluno 6 sobre o retorno comum

Os alunos, ao refletirem sobre o retorno com o elixir, conseguiram entender que Harry, ao quebrar a varinha de Voldemort, recusa o poder que o vilão detinha, ou seja,

recusa ser igual a Voldemort e para o bem de Hogwarts escolhe não retornar com o elixir para o mundo comum (figuras 63 e 64). Tal análise, retirada do diário de bordo, ocorreu por causa da discussão realizada em sala. Tal hipótese não foi levantada somente por um aluno e a conclusão foi feita coletivamente. Novamente, por essa reflexão percebemos que a consciência coletiva dos alunos aconteceu por meio do simbólico no ato de Harry quebrar a varinha de Voldemort. A construção literária de sentidos feita pelos alunos, durante as discussões relativas ao retorno com o elixir e a recompensa, foi feita por eles no campo simbólico, porém receberam também a orientação sobre o valor concreto que cada uma das etapas poderia ter.

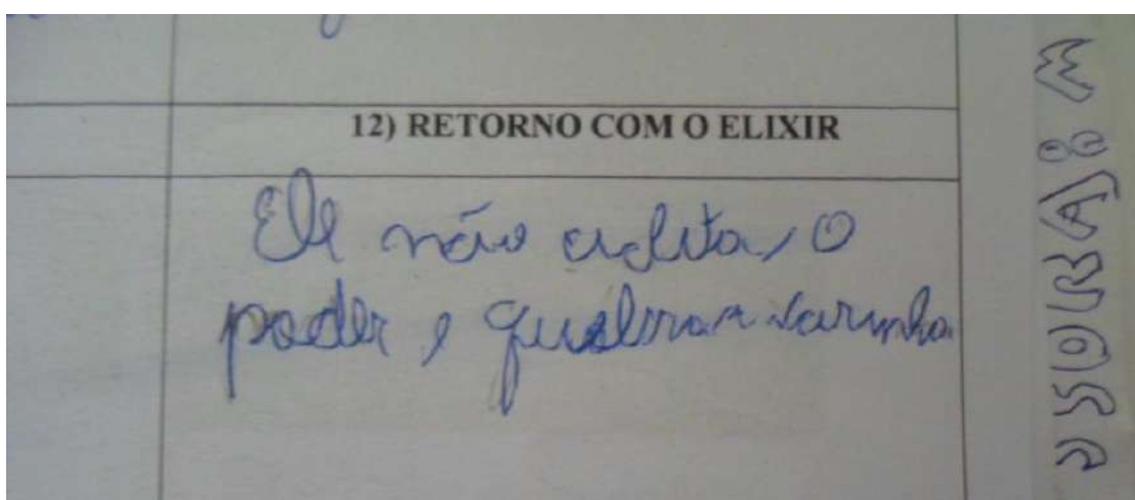


Figura 65 - Anotação do aluno 5 sobre o retorno com o elixir ao Mundo Comum

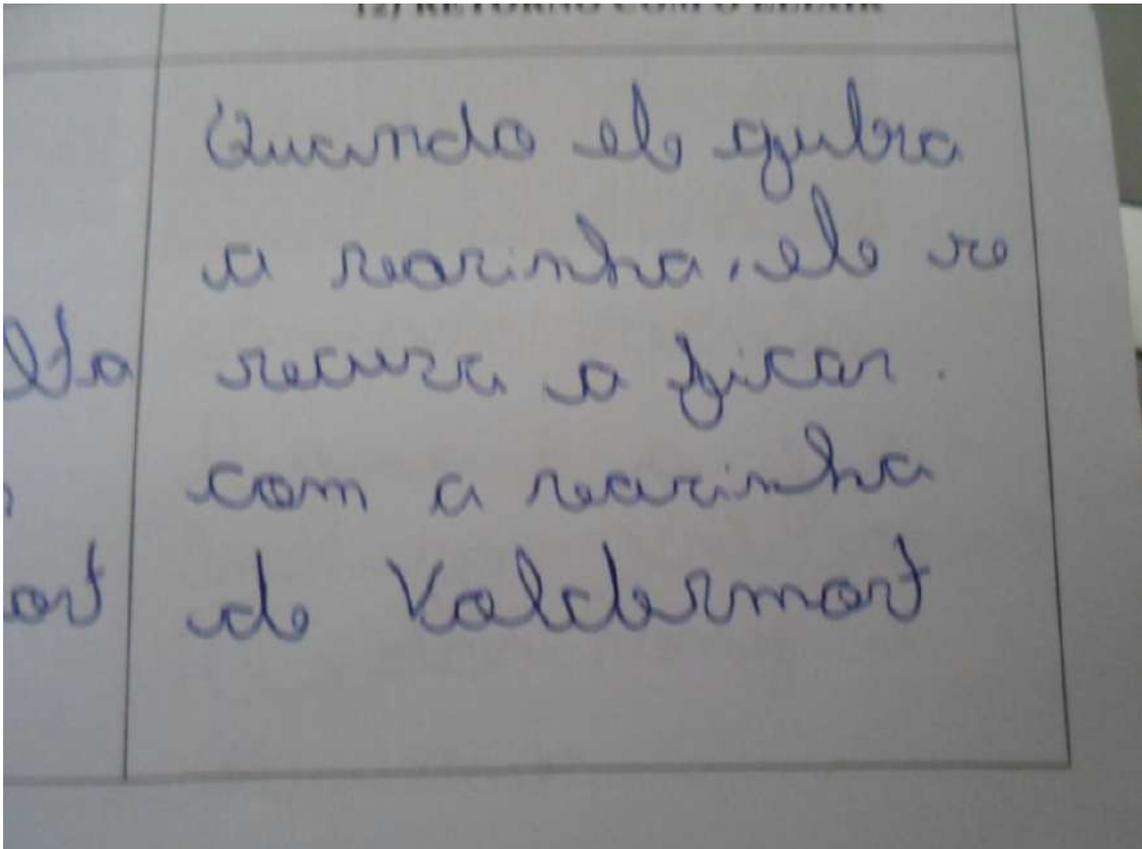


Figura 66 - Anotação do aluno 6 sobre o retorno com o elixir ao Mundo Comum

4.4 – A Jornada do Herói favorito

Após dominarem as etapas estudadas durante a esquematização da série do Herói contemporâneo, os alunos receberam a tarefa de elaborar a Jornada do Herói favorito que escolheram na primeira atividade que fizemos neste projeto interventivo. Contudo, já estávamos no final do ano letivo de 2017 e muitos alunos já não estavam mais frequentando as aulas por terem sido aprovados em outras disciplinas, incluindo Língua Portuguesa.

Os que fizeram a atividade final sobre a Jornada do seu Herói favorito ficaram empolgados em mostrar seus conhecimentos dessa parte do projeto de intervenção elegendo a Jornada, conforme registro de alguns alunos ao avaliarem as aulas, como o momento que mais gostaram em nossa proposta interventiva.

Vamos comentar algumas dessas Jornadas começando pelos alunos que elegeram os pais como Heróis favoritos. Os alunos 1 e 2 deixaram etapas da Jornada em branco e ao entregarem seus trabalhos usaram uma justificativa muito interessante para a ausência da ressurreição, pois os pais nunca morreram igual Harry Potter.

Nas anotações do aluno 2, o que nos chamou a atenção foi a interpretação feita quanto à etapa da ressurreição ao escrever sobre o pai. O aluno se refere ao ato de dormir e acordar como ressurreição. O discente elaborou a Jornada do pai incompleta e mesmo que tendo recebido minhas orientações inúmeras vezes de que nem todas as histórias passam pelas doze etapas, o aluno fez questão de me entregar com todas as etapas preenchidas. Já o aluno 1, deixou incompletas as etapas pelas quais o pai não havia passado em sua Jornada.

O aluno 2 (figuras 67 e 68) coloca como recompensa alcançada pelo pai a volta para casa. Pelo preenchimento da Jornada do Herói do discente percebemos que o aluno relata a luta diária do pai e não de um ciclo de vida como foi feito pelo aluno 1 (figuras 69 e 70).

PAI

DSTQSSS

1- Mundo comum

CASA 5, VITORINO BRAGA

2- O chamado

Quando uma pessoa lhe chamou para trabalhar.

3- Recusa-

Ele não recusa.

4- Encontro com o metor:

Era o seu Pai que lhe dava presentes

5- Travessia do limiar:

Quando ele acha um emprego muito bom para sustentar sua casa

6- Testes aliados e inimigos

Sua família e amigos e seus inimigos

Figura 67 - Jornada do Herói favorito do aluno 2

~~10~~ Quando ele enfrenta todos
seus inimigos
9- Recompensa
10- Quando volta pro lar
10- A VOLTA =
Quando ele chega e dorme
11- Ressurreição =
Quando ele acorda
12- Retorno com elixir =
Quando ele fica forte e cria um família

Figura 68 - Continuação da Jornada do Herói do aluno 2

Jornada do meu Pai

1- Mundo comum

Quando ele morava na casa dos meus avós.

2- O chamado

A primeira vez que ele foi a escola

3- A Recusa

Ele não quis ir para a escola

4- Mentos

Os meus avós o ajudando

5- A travessa do 1º Limiar

Quando o ele foi para o colégio

Figura 69 -Jornada do Herói favorito do aluno 1 (pai)

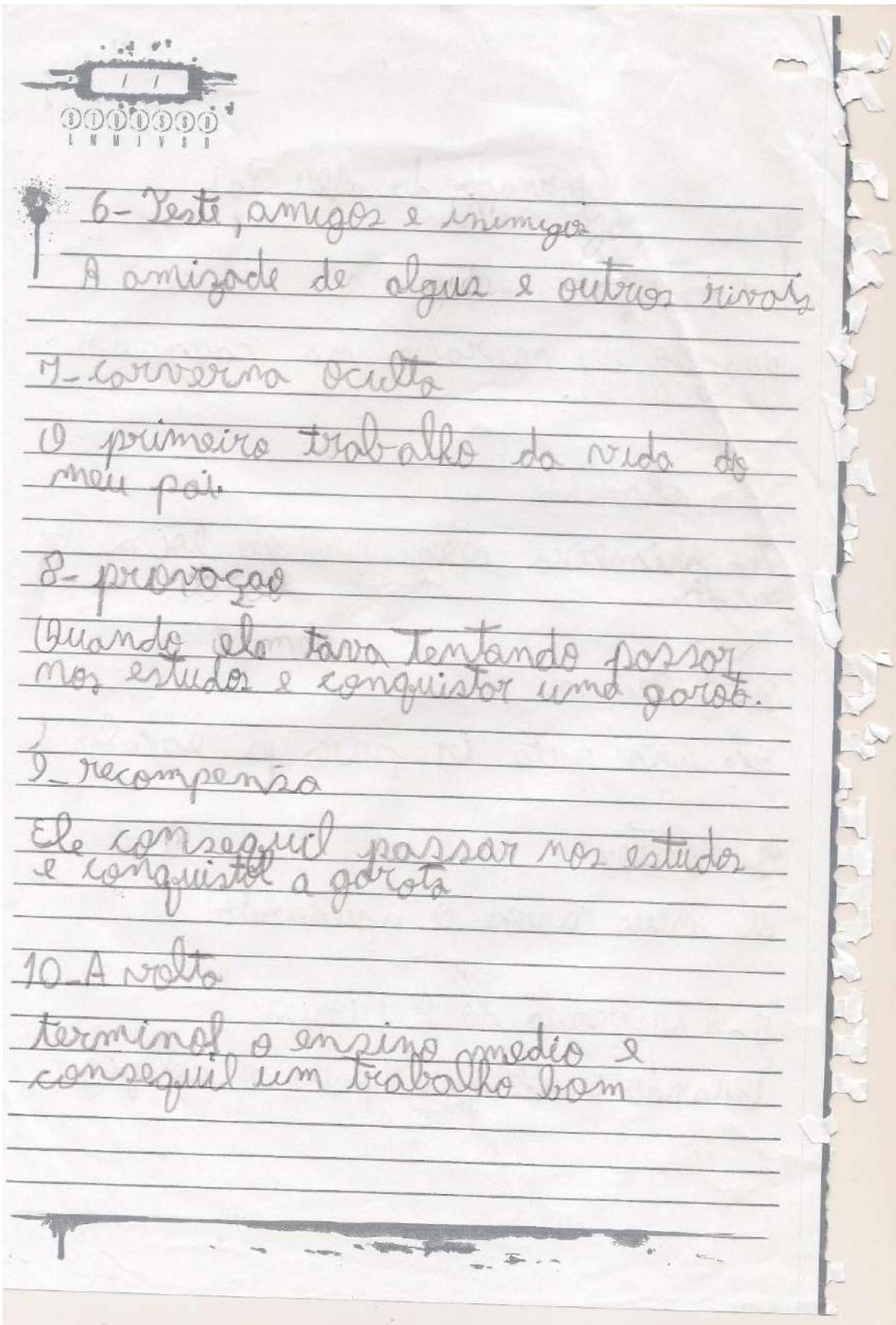


Figura 70 - Continuação da Jornada do Herói favorito do aluno 1

Os desafios retratados pelo aluno 1 (figuras 69 e 70), ao analisar a vida do pai, colocam o estudo e a conquista de uma garota como metas alcançadas por ele até o momento. Percebi que o pai ao tentar ajudar seu filho no preenchimento de sua Jornada repete o discurso que usa nas reuniões de pais realizadas na escola, pois coloca o estudo como a única coisa que ninguém pode tirar dele. Os pais do aluno 1 são separados, porém o pai é muito presente na vida do filho e a garota de sua Jornada e a mãe do referido aluno. O pai também colocou como mentor seus pais que o ajudaram a estudar. Enfim, por conhecer o pai do aluno 1, percebi que reproduziu em sua Jornada o mesmo discurso que faz ao filho durante as reuniões, o que confirma a resposta do aluno ao questionário sobre quem os incentivam a ler (no caso do aluno 1, citou os pais como principais responsáveis em incentivá-lo à leitura). Durante suas anotações sobre a leitura da Bíblia, o aluno 1 também apontou a família como companheiros de leitura de sua referência religiosa.

Vale destacar que é muito interessante o processo de composição da Jornada dos alunos 1 e 2 após terem escolhido o pai como Herói. Isso exigiu uma conversa com o pai, pensar nas dificuldades da vida dele. E pensar também nas diferenças entre a ficção e a realidade. Não havia uma fonte de pesquisa, seja na internet ou em livros, para realizarem as pesquisas referentes à vida de seus pais.

O aluno 4 fez a Jornada do Aquamen, seu Herói favorito (figuras 67 e 68), a partir de pesquisa na internet. Muitas etapas da Jornada do Aquamen foram deixadas em branco e o aluno justifica essas lacunas ao escrever um bilhete para a professora no final de seu texto. Houve por parte dos alunos que realizou essa atividade uma preocupação em preencher todas as etapas da Jornada do Herói.

Aguamen

1- Mundo comum. No farol, do seu pai

2- Chamado para aventura - Quando ele descobriu que ele podia respirar de baixo d'água

3- Recusa

4- Encontro com o mentor - O seu pai vai ensinando as coisas para ele

5- Traversão de limiar - A sua chegada ao Ilêntido, deu problema e perturbado

6- Testes alados e ~~os~~ inimigos - Inimigos - Arara negra, aliados - Aquela

7- caverna oculta - Com os seus poderes inimigos

8- Prorização

9- Recompensa

Figura 71 - Jornada do Herói favorito do aluno 6

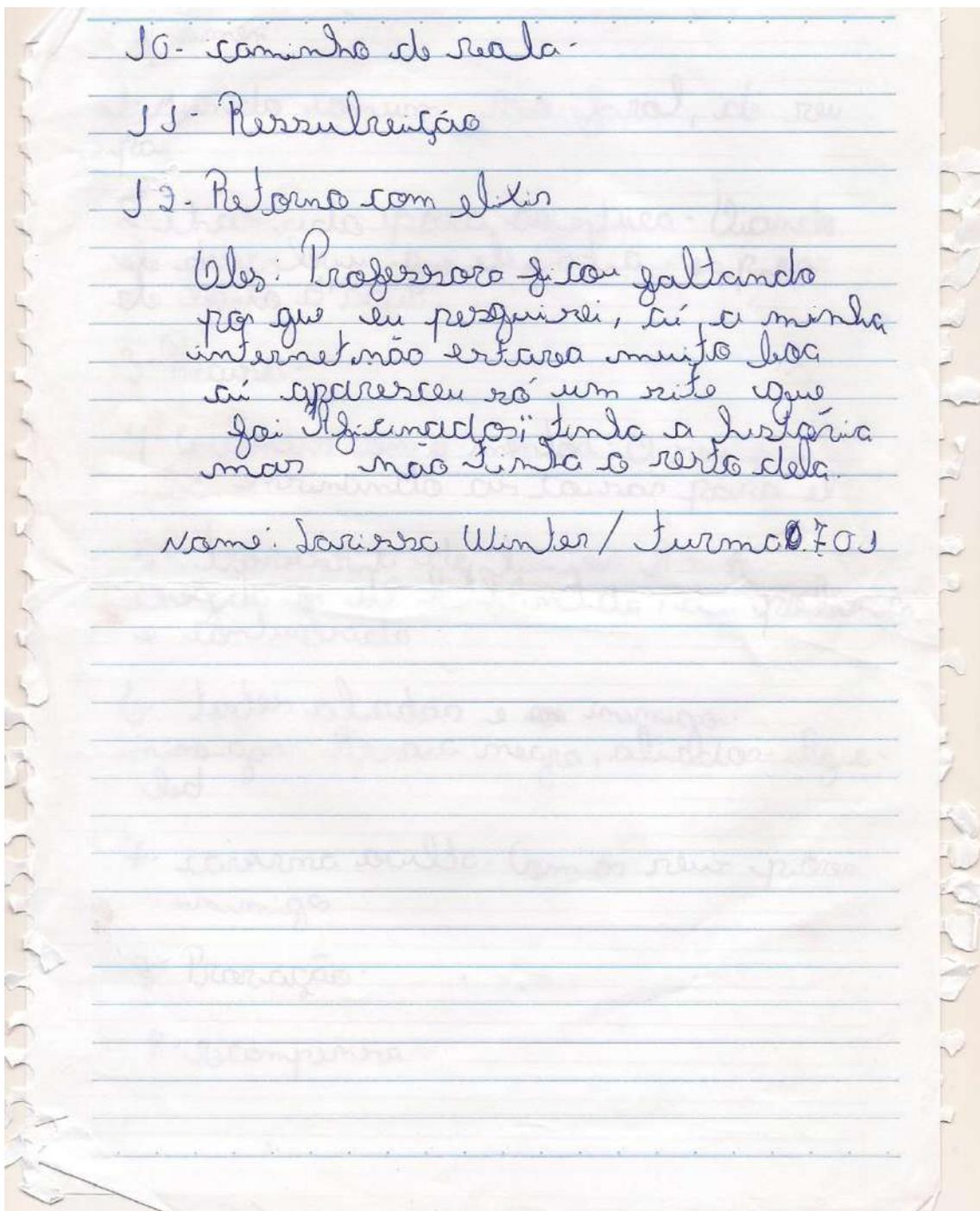


Figura 72 - Continuação da Jornada do Herói favorito do aluno 6

O aluno 9 também utilizou a internet para realizar sua pesquisa e copiou a Jornada do Herói de um site. Isso fez com que identificasse de forma mais fácil os elementos da Jornada presentes na História de seu Herói favorito. A cópia pela cópia não nos permitiu diagnosticar se o aluno compreendeu ou não as etapas da Jornada do

Herói. Cabe ressaltar, que a internet pode ser uma fonte de pesquisa, no caso do aluno 6, e também pode ser utilizada de modo equivocado, como fez o aluno 9.

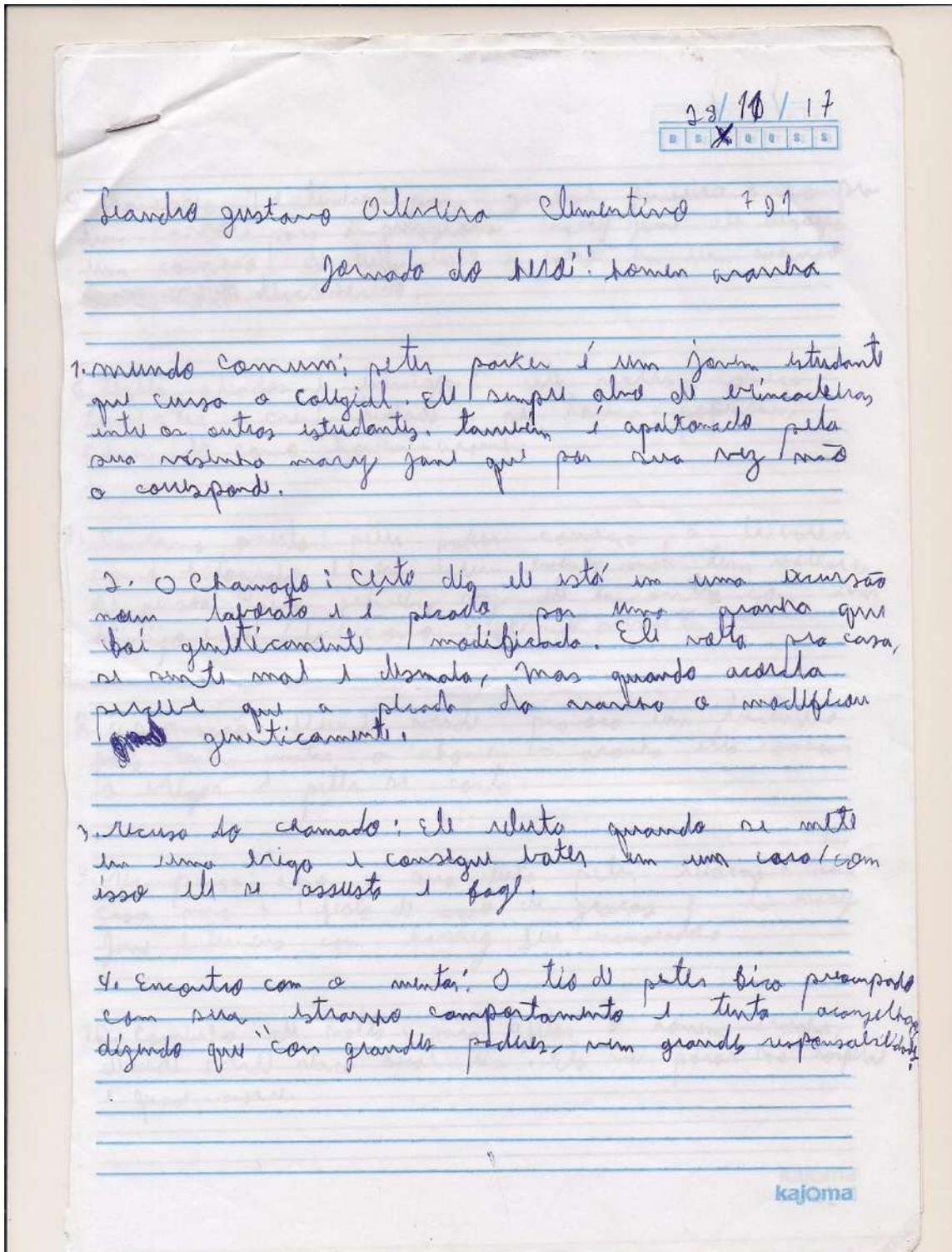


Figura 73 - Jornada do Homem- Aranha elaborada pelo aluno 9

5. transeio 1º andar: para ganhar dinheiro e comprar um carro, para impressionar Mary Jane ele desafia um campeão de luta livre e entra em um mundo ~~de~~ desconhecido.

6. testes, aliados e inimigos: Peter Parker começa a combater o crime local e se torna popular, conhecido como "homem-aranha".

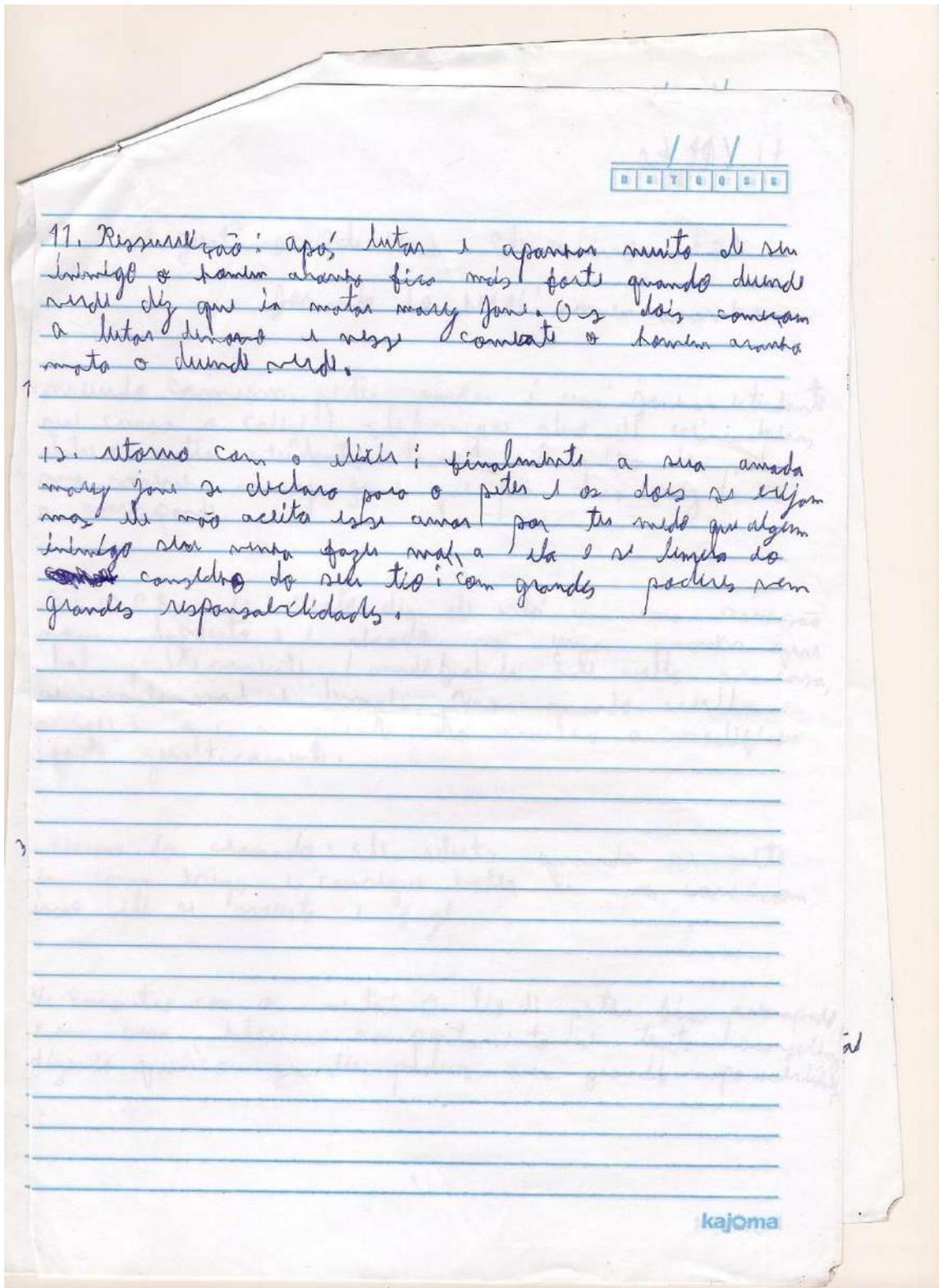
7. Carreira curta: Peter Parker começa a trabalhar como fotógrafo e em um acidente onde tem milhares de pessoas, pela primeira vez ele se encontra com um inimigo conhecido como "Duende Verde".

8. aproximação: Duende Verde provoca um incidente para tentar matar o homem-aranha e eles começam a se ligar e Peter se corta.

9. Utopia: após a sua luta Peter retorna a sua casa para a festa de ação de graças e lá Mary Jane termina com Harry, seu namorado.

10. caminho de volta: para apitar o homem-aranha, Duende Verde ataca sua tia, ela vai parar no hospital e quase morre.

Figura 74 - Continuação da Jornada do aluno 9



11. Ressurreição: após lutar e apertar muito de seu
intimidade e também abraço fico mais forte quando deixo
verde diz que ia matar mary jane. Os dois começam
a lutar de novo e nesse combate o homem acaba
morta o de novo verde.

12. retorno com o bebê; finalmente a sua amada
mary jane se declara por o piter e os dois se unem
mas ele não aceita esse amor por ter medo que algum
intimidade dele nunca faça mal a ela e se lembra de
~~o~~ conselhos de seu tio e com grandes poderes sem
grandes responsabilidades.

kajoma

Figura 75 - parte final da Jornada do aluno 9

Avaliação dos alunos sobre o projeto de intervenção

Ao final da aplicação pedi aos alunos que fizessem uma avaliação colocando quais foram as atividades que mais gostaram, as histórias preferidas e se sentiram falta do livro didático, questionamento feito por um pai durante as reuniões no ano letivo de 2017.

Escolhemos algumas dessas anotações por sua importância na avaliação do processo de ampliação de repertório. O aluno 9, por exemplo, faz referência exatamente a essa etapa da Jornada do Herói do processo interventivo (ver figura 74), afirmando que de alguma forma os incentivei a ler e escrever, fato que me deixa satisfeita, pois, meu papel no diagnóstico inicial era pouco significativo no incentivo a leitura. Os presentes aos quais se refere são: cadernos, livros, canetas, DVDs, espadas, coroa, varinhas do Harry Potter, botons e outros que usei como forma de incentivo para se destacarem em suas colocações. De algum modo, procurei presentear com algum mimo os alunos que participaram e se dedicaram durante o processo de intervenção. Não utilizei os presentes como “moeda de troca” e sim como reconhecimento por suas iniciativas individuais e empenho durante todo o processo interventivo.

Vale destacar que os presentes não foram as únicas formas de incentivo à leitura usada durante o processo de intervenção. A organização da sala em círculos, a exibição de vídeos, a leitura protocolada, a pesquisa realizada em grupo e individualmente, a contextualização feita usando os quadrinhos e os filmes da série de Harry Potter e as próprias histórias foram utilizadas como forma de aproximar os alunos do texto literário, ampliando o repertório e estabelecendo uma comunidade de leitores a partir da Bíblia.

quando

que eu gostei, mas gostei no livro de literatura

Eu gostei no livro de literatura as várias histórias que a gente lê e conhece que a gente ainda não sabia. Eu também gostei muito do jornal da sala que a gente fez, a que eu mais gostei foi quando a gente fez o jornal do livro de Harry Potter, eu também gostei das apresentações que a professora deu para incentivar mais a gente a escrever e ler.

A única coisa que eu não gostei é que não acabou.

FIM

Figura 76 - Avaliação do projeto feita pelo aluno 9

2

Des do início eu sabia o que
iria acontecer, porque minha
professora Marcela, eu tinha perce-
bido uma alegria e uma ansio-
sidade em seu rosto aí eu gostava
das aulas como qualquer um
mais depois que começou a jornada
do herói tudo mudou a um
estalar de dedos, eu tinha um dese-
jo de harmonia por que aquilo que
a professora fez não apenas mudou
minha vida pra melhor, mais tam-
bém, eu notei diferenças em meus
amigos um diferente bom, como
se fosse da água pro vinho
e tudo ~~passou~~ passou a ser melhor
eu ~~me~~ nem senti nenhuma falta
do livro mais sim queria mais
e mais da jornada do herói.

Obrigada professora
por ter feito isso
por mim!

Te adoro Marcela!

Figura 77 - Avaliação do aluno 1 sobre o projeto de intervenção

O aluno 1 faz considerações referentes a minha postura em sala. Tal apontamento do aluno me emocionou, pois sou muito insegura e às vezes acho que não faço o melhor por meus alunos. Na dinâmica do projeto interventivo o aluno percebeu mudanças coletivas e individuais no espaço que nos serviu de lócus investigativo. O aluno ainda demonstrou sua vontade de continuar estudando sobre a Jornada do Herói, pois a colocou como parte mais importante dentro da nossa proposta interventiva.

O aluno 6 coloca Harry Potter como a melhor leitura que fizemos porque foi a que mais demorou para ser concluída. Concordo com tal afirmação, pois a contextualização dos elementos da Jornada que destacamos dentro da série de livros do Herói contemporâneo nos exigiu, além do tempo, muita dedicação. As anotações do aluno 6 imitam a propaganda política, uma vez que me coloca como professora do ano de 2018 (desejo que se cumpriu). Esse ano sou professora dos alunos novamente e minha fama se espalhou como a professora das histórias.

O que eu achei das aulas
de Português?

Eu achei muito boa as aulas
de Português, vou sentir muita
falta em 1º lugar da professora

MARCELA



Vou sentir muita saudade
dele, eu não vou sentir falta
de ~~dele~~ disso de estudar.
A história que eu mais gostei
foi Harry Potter

#MARCELA
EM 2018, 8º ANO

Eu gostei o mais do Harry
Porque, ele foi o mais democrático
e o mais legal, e resto das
histórias eu também gostei.

Figura 78 - Avaliação do projeto feita pelo aluno 6

Deste modo, no ano de 2018 estou estabelecendo uma comunidade de leitores de lendas urbanas. Tal escolha foi feita a partir dos gêneros indicados pelo livro didático que usamos na escola. A primeira unidade do livro didático sugere o trabalho com mitos e lendas e a primeira história que abre o primeiro capítulo é a de Perseu. Por já termos trabalhado com as histórias propostas no livro durante o projeto de intervenção, escolhemos outros tipos de lendas para conhecermos durante esse ano. A ideia, construída coletivamente com os alunos, seguindo uma prática realizada durante a aplicação das atividades, é a de expandir o repertório dos alunos partindo das lendas urbanas eleitas por eles para lendas de outra cultura, como a africana, por exemplo.

As lendas urbanas são curtas, o que permite com que a cada aula seja possível a leitura protocolada de pelo menos um texto. Ao entrar em sala de aula, os alunos já me recebem na porta e a primeira pergunta que me fazem é: “Que história vamos ler hoje?”. A turma do oitavo ano é composta por alunos do 7º ano da manhã e o 7º ano da tarde, que foram aprovados no ano passado. Dessa forma, mesmo os alunos que não estudaram comigo no ano anterior, tem o mesmo comportamento dos que foram meus alunos. Inclusive, uma dessas alunas disse que estava muito chateada, pois ficou sabendo que havia lido com os meus alunos a história de Harry Potter. Mesmo que não tenham participado do projeto, os alunos que compõem o 8º ano demonstram que o trabalho realizado foi significativo e que gostariam de ter feito parte de nossa comunidade de leitores do Herói contemporâneo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não existe a varinha das varinhas do mundo de Harry Potter capaz de resolver os problemas no trato com o texto literário dentro das escolas brasileiras de uma hora para outra. Porém, devemos estar conscientes que não há melhor lugar para se iniciar uma transformação, mesmo que pequena no campo educacional, do que a própria escola. O espaço escolar é por excelência um local no qual é possível proporcionar práticas de letramento literário aos alunos que possibilitem a ampliação gradual de seu repertório e a fruição de textos que lhes pareçam distantes.

No caso desta pesquisa, a iniciativa é coletiva, pois faz parte de um movimento nacional em prol da defesa ao ensino público de qualidade e de relevância no contexto político e caótico atual.

Iniciei o PROFLETRAS com desânimo, não acreditando na bandeira defendida por meus professores durante o curso. Contudo, ao findar a aplicação do projeto de intervenção e colhendo os resultados que nem pensava em alcançar, acredito que meu trabalho com o texto literário fez a diferença na vida de meus alunos e na minha também como professora. Trabalhar com a literatura nos espaços educacionais é por si um ato de coragem, pois os estudos de literatura vem se debruçando sobre a questão do ensino bem mais recentemente que os de linguística, não se constituindo assim como um campo tão amadurecido quanto este último. Conhecemos muitos autores, podemos sistematizá-los por períodos ou estilos, porém o como abordar o texto literário e atrair os alunos para a leitura desse tipo de texto ainda é um campo experimental, cheio de perguntas e dúvidas e poucas respostas

Contudo, mesmo com um campo teórico restrito, investigando a relação que existe entre literatura e escola consegui alcançar meus principais objetivos no trato com o texto literário e suas especificidades dentro da escola estadual que nos serviu de lócus investigativo. Ao final da aplicação do nosso projeto de intervenção, consegui fazer com que os alunos percebessem os pontos de interseção e os padrões descritos nos livros de Campbell e Vogler. A ampliação de repertório foi perceptível quando fizemos a última leitura proposta na sequência de atividades deste caderno pedagógico, ou seja, ao fazermos a leitura de elementos da Jornada do Herói presentes na série de livros de Harry Potter. Obviamente, os alunos participaram do projeto com graus de envolvimento diferentes, porém conseguimos formar uma comunidade de leitores na escola através da referência literária mencionada por eles durante o questionário diagnóstico - a Bíblia. No corrente ano, já temos uma comunidade de leitores de lendas

urbanas estabelecida e o trabalho com o texto literário já faz parte de nossa rotina de trabalho. Os alunos já preparam suas apresentações de compartilhamento tal qual fizeram com os Heróis gregos durante nossa proposta de intervenção descrita nesta dissertação.

Acreditamos que o sucesso nessa iniciativa pequena, porém rica em possibilidades se deve ao fato do trabalho em grupo realizado pelos alunos e professores do PROFLETRAS que buscam estratégias para levar aos alunos das escolas públicas do nosso país educação de qualidade e realmente significativa. No relato escrito dos discentes avaliando o projeto de intervenção, percebemos por meio da voz dos próprios alunos que a mudança é possível, mesmo na ausência de condições favoráveis.

Para que as práticas de letramento literário no espaço escolar pudessem proporcionar a ampliação de repertório pretendida, elas deveriam contar com a aceitação do chamado para participar dessa comunidade de leitores formada a partir da Bíblia; com o comprometimento e a parceria na realização das atividades, inclusive as adaptando segundo sugestões que emergiram no discurso dos próprios discentes; e com o compartilhamento de impressões e sentidos que permitissem, tanto a nós como aos nossos alunos, a doação do repertório literário que cada um possuía, mas do qual não tínhamos consciência, como um primeiro passo para a ampliação desse repertório. Uma expressão muito usada nas apresentações de defesas nos serve de justificativa para o sucesso alcançado com nosso projeto de intervenção: escrito a quatro mãos. Contudo, o processo de letramento aqui experimentado foram usadas mais do que quatro mãos, isso por que os alunos também direcionaram nosso processo interventivo e por meio da Jornada do Herói perceberam a intertextualidade presente nos textos que trabalhamos em sala.

O chamado aconteceu na escola estadual, meus alunos aceitaram o convite, nós mentores agimos para que os discentes retornassem ao Mundo Comum com o elixir, que no nosso caso específico foi a ampliação do repertório a partir de suas referências literárias. Com essa dissertação finda a Jornada dos alunos do 7º ano, que agora iniciam um nova Jornada no ano de 2018. As Jornadas são assim, recomeçam.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BÍBLIA, Português. *A Bíblia Sagrada: Antigo e Novo Testamento*. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição rev. e atualizada no Brasil. 2º ed. Brasília: Sociedade Bíblia do Brasil, 1988.

BLOOM, Harold. *Uma Elegia para o Cânone*. In: *O Cânone Ocidental*. Revisão Sônia Maria O. Lima, Fátima Jorge Fadel e Ivana Elvas. São Paulo: Objetiva, 1995

BOAS, Alex Villas. *Teologia em diálogo com a literatura: origem e tarefa poética da teologia*. São Paulo: Paulus, 2016.

BULFINCH, Thomas, *O livro de ouro da mitologia: deuses e Heróis/ Thomas Bulfinch*; tra. David Jardim. – Rio de Janeiro: Agir, 2014.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Companhia das Letras, 1993. 1ªed. [Perché leggere i classici, 1991] Tradução: Nilson Moulin

CAMPBELL, J. *O Herói de mil faces*. São Paulo: Cultrix, 1992.

CANDIDO, Antonio. *O direito a literatura*. In: *Vários escritos*. 3 ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CAPELLO, Cláudia. *Literatura na formação do leitor*. V1/ Cláudia Capello et al. –Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2014

CAPELLO, Cláudia. *Literatura na formação do leitor*. V2/ Cláudia Capello et al. –Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2014

CARIELLO, Sergio. *Bíblia em ação*/ Sergio Cariello; trad. Ana Paula Garcia Spolon. – Santo André, SP: Geográfica Editora, 2011.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*/Roger Chartier; trad. Mary Del Priore – Brasília: Editora Universidade Brasília, 2ª Ed, 1998.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*/ Teresa Colomer; trad. Laura Sandroni – São Paulo: Global, 2007.

_____ *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*/ Teresa Colomer; trad. Laura Sandroni. – São Paulo: Global, 2003.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2012

_____; PAULINO, G. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZIBERMAN, R; ROSING, T. Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global Editora, 2009.

DANIELS, Mark. *A história da mitologia para quem tem pressa*/ Mark Daniels; tradução Heloísa Leal. – 2.ed.- Rio de Janeiro: Valentina, 2016

DAVIS, Kenneth C. *Tudo o que precisamos saber, mas nunca aprendemos, sobre mitologia*/ Kenneth C. Davis; trad. Maíra .Blur. – 4ª Ed. –Rio de Janeiro:DIFEL, 2016.

EVEN-ZOHAR, I. Polysystemstudies. PoeticsToday, Telaviv, v.11, p.9-78, nov. 1990.

_____ Teoria dos Polissistemas. Tradução: Cunha, Y.K; Marozo, L.F; Rizzon. C. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/translatio/article/viewFile/42899/27134>. Acesso em 29 de março de 2018.

FISH, S. *Isthere a text in thisclass?:theauthorityofinterpretive-communities*. Cambridge: Harvard University Press, 1980.

FRANCHINI, A. S. *As 100 melhores histórias da mitologia: deuses, Heróis, monstros e guerras da tradição greco-romana/* A.S. Franchini/e/ Carmen Seganfredo. – 13 ed. – Porto Alegre: L&PM, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento.* São Carlos: Pedro e João editores, 2010.

GLEESON – WHITE, Jane. *50 clássicos que não podem faltar na sua biblioteca/* Jane Gleeson – White; trad. Antônio de Padua Danesi –Campinas, SP: Verus, 2009.

HARRY Potter e a Pedra Filosofal. Direção: Chris Columbus. Produção: David Heyman. Londres: Warner Brothers, 2001. 2 DVDs.

HAWTHORNE<Nathaniel. *Mitos gregos: histórias extraordinárias de Heróis, deuses e monstros para jovens leitores/* Nathaniel Hawthorne; trad. Bruno Gambarotto; ilustrações Walter Crane. – I Ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

HOORNAERT, Eduardo. *Em busca de Jesus de Nazaré: uma análise literária* – São Paulo: Paulus, 2016- Coleção Teologia Sistemática

HOUAISS, Antônio. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa/* [Antônio Houaiss e Mauro Salles Villar; elaborado no instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados de Língua Portuguesa}. – 4.ed. rev.. e aumentada. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

ISER, Wolfgang. *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético.* Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, p. 101 – 157.

LEONEL, João. NOGUEIRA, Paulo. ZABATIEIRO, Júlio. – *A Bíblia sob 3 olhares – Mensagens*. São Paulo. 2011. Fonte Editorial

MACHADO, Ana Maria. *Como e porque ler os clássicos universais desde cedo* – Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MORAES, Fabiano (trad). *A história – A Bíblia contada como uma história do começo ao fim*. Trad. The Story; Rio de Janeiro: Sextante, 2012.

PIROLA, Rubinho. *A Bíblia para curiosos/Rubinho Pirola*. – Santo André: Geográfica, 2015.

POUZADOUX, Claude Contos e lendas da mitologia grega / Claude Pouzadoux; ilustrações de FrédérickMansot; tradução de Eduardo Brandão. — São Paulo: Companhia das Leiras, 2001.

PYLE, Howard, Rei Arthur e os cavaleiros da Távola Redonda / Howard Pyle; apresentação e notas Lênia Márcia Mongelli; tradução VivienKogut Lessa de Sá. – Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

OLIVEIRA SILVA, Adriana de. *Meu 1º Larousse da História/* (direção geral de Dominique Korach); trad. Adriana de Oliveira Silva. – São Paulo: Larousse, 2005.

SEABRA, Zelita. Deuses e Heróis. Ilustrações, Thaís Linhares. – Rio de Janeiro: Record, 2002.

SILVA, Cássio Murilo Dias da. *Leia a Bíblia como literatura*. São Paulo: Edições Loyola, 2007

ROWLING, J.K. (Joanne K.) Harry Potter e a Pedra Filosofal/ J.K. Rowling: ilustrações de Mary GranPré; tradução Lia Wyler - 1ª ed. -Rio de Janeiro: Rocco, 2015.

ROWLING, J.K. (Joanne K.) Harry Potter e a Câmara Secreta/ J.K. Rowling: ilustrações de Mary GranPré; tradução Lia Wyler - 1ª ed. -Rio de Janeiro: Rocco, 2015.

ROWLING, J.K. (Joanne K.) Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban/ J.K. Rowling: ilustrações de Mary GranPré; tradução Lia Wyler - 1ª ed. -Rio de Janeiro: Rocco, 2015.

ROWLING, J.K. (Joanne K.) Harry Potter e Cálice de Fogo/ J.K. Rowling: ilustrações de Mary GranPré; tradução Lia Wyler - 1ª ed. -Rio de Janeiro: Rocco, 2015.

ROWLING, J.K. (Joanne K.) Harry Potter e a Ordem da Fênix/ J.K. Rowling: ilustrações de Mary GranPré; tradução Lia Wyler - 1ª ed. -Rio de Janeiro: Rocco, 2015.

ROWLING, J.K. (Joanne K.) Harry Potter e o Enigma do Príncipe/ J.K. Rowling: ilustrações de Mary GranPré; tradução Lia Wyler - 1ª ed. -Rio de Janeiro: Rocco, 2015.

ROWLING, J.K. (Joanne K.) Harry Potter e as Relíquias da Morte/ J.K. Rowling: ilustrações de Mary GranPré; tradução Lia Wyler - 1ª ed. -Rio de Janeiro: Rocco, 2015.

RANGEL, Mary. Dinâmicas de leitura para a sala de aula, 26 ed. – Petrópolis, Rj: Vozes, 2015.

RIORDAN, Rick. O Mar de Monstros: (edição popular)/ Rick Riordan; trad. Ricardo Gouveia. – 2 ed. – Rio de Janeiro: Intrínseca, 2010.

RONAN, Colin A. História ilustrada da ciência – das origens à Grécia; trad: Jorge Enéas Fortes. – São Paulo: Universidade de Cambridge, 1987.

TOSAUS ABADÍA, José Pedro. A Bíblia como literatura/ José Pedro TosausAbadía; trad. Jaime A. Clasen. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VOGLER, Christopher 2.ed. A jornada do escritor : estruturas míticas para escritores / Christopher Vogler ; tradução de Ana Maria Machado. - 2.ed. -Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2006

Sites:

<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/compreensao-leitora>

<http://www.dicionarioetimologico.com.br/biblia/>

<http://producaodejogos.com/wp-content/uploads/2014/08/Viver-de-Blog-Info-gr%C3%A1fico-Jornada-do-Her%C3%B3i.png>

<http://botucatu.sp.gov.br/Eventos/2007/contHistorias/bauhistorias/Contos%20e%20Lendas%20da%20Mitologia%20Grega.pdf> (Acesso em 25/11/2017)

<http://www.storyboardthat.com/pt/teacher-guide/mitologia-grega>

<http://www.lucyknisley.com/https://pipocaenanquim.com.br/cinema/livros-do-harry-potter-resumidos-em-paginas-de-quadrinhos/>

<https://pt.quizur.com/quiz/de-qual-casa-de-hogwarts-voce-seria-PDK>

<http://botucatu.sp.gov.br/Eventos/2007/contHistorias/bauhistorias/Contos%20e%20Lendas%20da%20Mitologia%20Grega.pdf> (Acesso em 25/11/2017)

<http://files.robertoballico.webnode.com/200000139-3a4ec3c413/Rei%20Arthur%20e%20Os%20Cavaleiros%20Da%20T%20-%20Howard%20Pyle.pdf> (Acesso em 25/11/2017)

Anexos

Anexo I:

Questionário baseado na Pesquisa Retratos da Literatura no Brasil. (perfil dos leitores)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

FACULDADE DE LETRAS

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS

Caro(a) Aluno(a)

Vimos convidá-lo(a) a participar de uma pesquisa sobre o Ensino de Literatura realizada por professores de Português, dentro do Mestrado Profissional em Letras e sob a coordenação da Prof. Dra. Elza de Sá Nogueira do Colégio de Aplicação João XXIII. Sua contribuição, respondendo às questões propostas com INTERESSE e FRANQUEZA, será de grande importância nesse trabalho, tendo em vista a experiência vivenciada em sua escola com o ensino de literatura.

Aluno: _____

Ano de escolaridade: _____

Levando em consideração toda a sua trajetória como leitor, responda:

- 1) Sexo:
() Masculino () Feminino

- 2) Idade
() 11 anos () 12 anos () 13 anos () 14anos
() 15 anos () 16 anos () 17 anos () 18 anos

- 3) Você tem o hábito de ler?
() Sim () Não

- 4) Se lê, qual é o principal motivo para você ler?

-) História em quadrinhos ou Gibis) Poesia
) Culinária,) Enciclopédias e dicionários) Não sabe/Não respondeu

8) Você escolhe um livro para ler por qual razão?

-) Tema) Título do livro) Indicação de outras pessoas
) Autor) Capa) outro motivo

9) Qual foi o último livro que você leu ou está lendo?

10) Conte um pouco da história do último livro que você leu ou está lendo?

11) Você frequenta alguma biblioteca?

-) Sim) Não

12) Na sua escola tem biblioteca?

-) Sim) Não

13) Dentre as opções abaixo quais são as que você gosta de fazer em seu tempo livre?

-) Assiste televisão
) Escuta música ou rádio
) Usa a Internet
) Reúne-se com amigos ou família ou sai com amigos
) Assiste vídeos ou filmes em casa
) Usa WhatsApp
) Escreve
) Usa Facebook, Twitter ou Instagram
) Lê jornais, revistas ou notícias

-) Lê livros em papel ou livros digitais
-) Pratica esportes
-) Passeia em parques e praças
-) Desenha, pinta, faz artesanato ou trabalhos manuais
-) Vai a bares, restaurantes ou shows
-) Joga games ou videogames
-) Vai ao cinema, teatro, concertos, museus ou exposições
-) Descansa
-) Faz compras
-) Viaja (campo/ praia/ cidade)
-) Faz artesanato e trabalhos manuais
-) Não faz nada, descansa ou dorme

14) Qual a sua principal forma de acesso ao livro?

-) Comprados
-) Emprestado por bibliotecas
-) Emprestado por outras pessoas
-) Distribuídos pelo governo
-) Baixados da internet
-) Ganhados de presente

15) Quem o incentiva a ler?

-) Mãe/Pai
-) Professor/ Professora
-) Outro parente
-) Padre/Pastor ou outro líder religioso
-) Amigo/Amiga
-) Outra pessoa
-) Ninguém

16) Qual foi o livro que você mais gostou de ler?

17) Sobre o que esse livro falava? Conte um pouco da história desse livro.

Anexo II:

Análise dos resultados da aplicação do questionário sobre o perfil dos leitores da Escola

Perfil de leitores da escola

1. Sexo	
Feminino	10
Masculino	15

2. Idade	
11 anos	2
12 anos	7
13 anos	7
14 anos	5
15 anos	1
16 anos	1
17 anos	2

3. Hábito de ler	
Sim	11
Não	11

Marcou as duas opções	1
Ausência de resposta	2

4. Qual é o principal motivo para você ler?	
Gosta	8
Para aprender mais	6
Diversão	3
Motivos religiosos	0
Exigência escolar	3
Outros motivos	2
Não sabe responder	6

- Alguns alunos marcaram mais de uma opção nessa pergunta

5. Qual destas razões é a principal para você não ler?	
Por falta de tempo	9
Porque prefere outras atividades	7
Porque não tem paciência para ler	6

Porque não há bibliotecas por perto	1
Porque acha o preço do livro caro	0
Porque se sente muito cansado para ler	2
Porque não gosta de ler	0
Porque tem dificuldade para ler	2
Por não ter um local onde comprar onde moro	0
Porque não tem lugar apropriado para ler	1
Porque não tem acesso permanente à internet	1
Não sabe	0
Não gostaria de ter lido mais	1

- Alguns alunos marcaram mais de uma alternativa e 3 não marcaram nada.

6. O que você lê mais?	
Jornais	2
Livros indicados pela escola	6
Gibis	7
Textos escolares	3
Revistas	1

Bíblia	3
Livros didáticos	1
Livros	7
Livros religiosos	0
Poesias	3

- Alguns alunos marcaram mais de uma alternativa

7. Quais destes tipos de livros você leu no último ano?	
Bíblia	7
Didáticos	4
História em quadrinhos ou gibis	6
Enciclopédias e dicionários	1
Religiosos	1
Contos	6
Poesia	6
Romance	0
Infantis	3
Culinária	2

Não sabe/não respondeu	7
------------------------	---

8. Você escolhe um livro para ler por qual razão?	
Tema	4
Autor	0
Título do livro	5
Capa	5
Indicação de outras pessoas	2
Outro motivo	7
Ausência de resposta	2

9. Qual foi o último livro que você leu ou está lendo?	
Bíblia	5
Diário de um Banana	2
Assassin'screed	1
O mágico de Oz	1

Percy Jackson	1
HQ	1
Morri para viver:	1
Não sei	5
Best Seller	1
Harry Potter	1
Um dia de viciado	1
Assassino	1
Nenhum	1
Deixaram sem resposta	3

10. Conte um pouco da história do último livro que você leu ou está lendo?

Escreveram	4
Não sei/ não lembro	9
Em branco	7
Escreveu que o livro é grande demais	1
Escreveu o nome de outro livro	1

11. Você frequenta alguma biblioteca?	
Sim	7
Não	18

12. Na sua escola tem biblioteca?	
Sim	20
Não	4
Não sabe	1

13. Dentre as opções abaixo quais são as que você gosta de fazer em seu tempo livre?	
Assiste televisão	10
Escuta música ou rádio	10
Usa a Internet	14

Reúne-se com amigos ou família ou sai com amigos	7
Assiste vídeos ou filmes em casa	8

Usa WhatsApp	15
Escreve	2
Usa Facebook, Twitter ou Instagram	5
Lê jornais, revistas ou notícias	0
Lê livros em papel ou livros digitais	4
Pratica esportes	7
Passeia em parques e praças	6
Desenha, pinta, faz artesanato ou trabalhos manuais	5
Desenha, pinta, faz artesanato ou trabalhos manuais	0
Vai a bares, restaurantes ou shows	5
Joga games ou videogames	8

Vai ao cinema, teatro, concertos, museus ou exposições	6
Descansa	5
Faz compras	7
Viaja (campo/ praia/ cidade)	7
Faz artesanato e trabalhos manuais	1
Não faz nada, descansa ou dorme	2

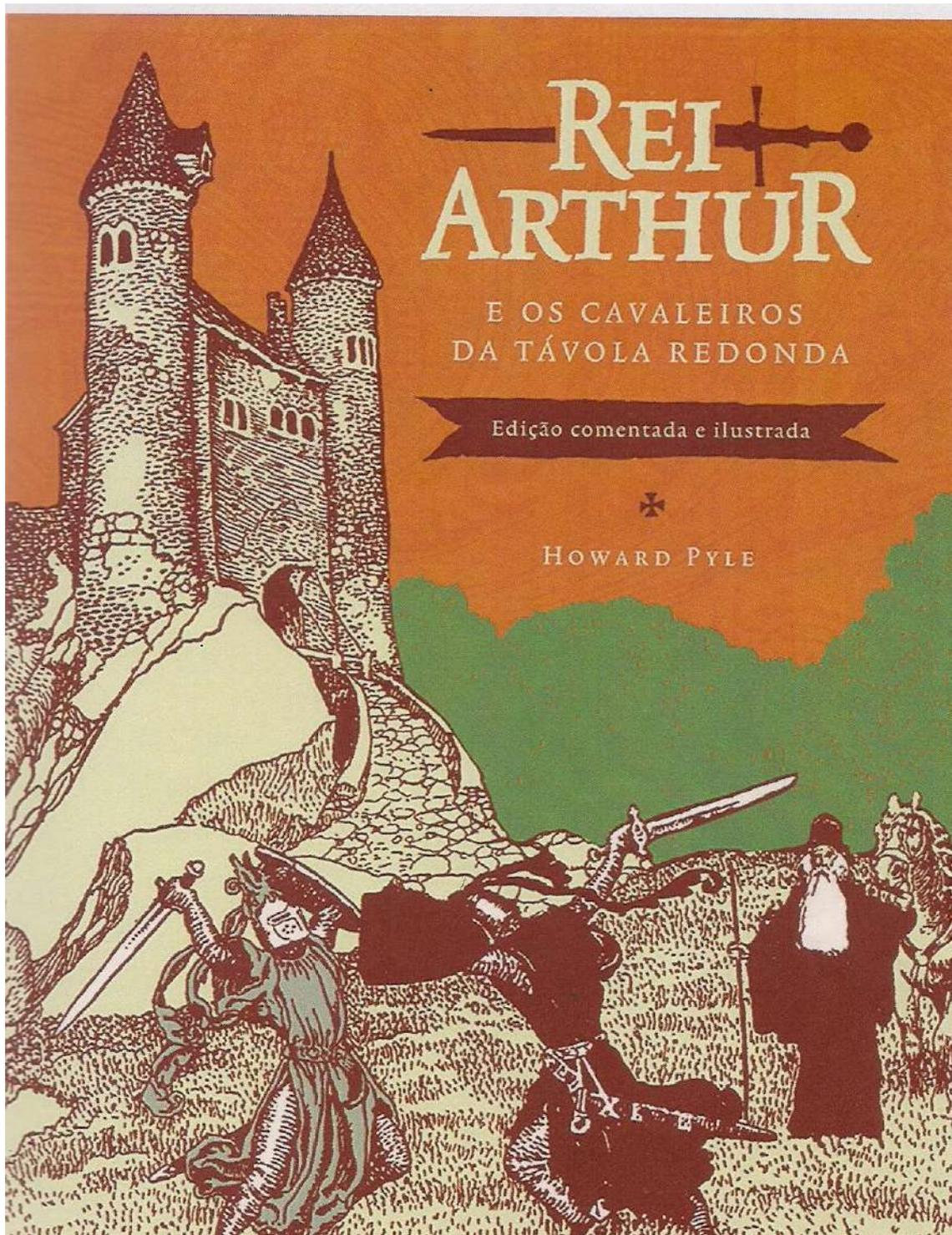
14. Qual a sua principal forma de acesso ao livro?	
Comprados	5
Emprestado por bibliotecas	10
Emprestado por outras pessoas	4
Distribuídos pelo governo	0
Baixados da internet	10
Ganhados de presente	3

15. Quem o incentiva a ler?	
Mãe/Pai	11
Professor/ Professora	5
Outro parente	1
Padre/Pastor ou outro líder religioso	0
Amigo/Amiga	5
Outra pessoa	0
Ninguém	8

16. Qual foi o livro que você mais gostou de ler?	
Diário de um Banana	4
Bat Pet	1
Bíblia	3
Harry Potter	1
A última música	1
A menina que roubava livros	1
Cinderela e o sapatinho de Cristal	1

Os três porquinhos	1
O mágico de Oz	1
Crepúsculo	1
The Walking dead	1
Roamances	1
Não sei	3
Não responderam	5

17. Sobre o que esse livro falava? Conte um pouco da história desse livro.	
Contou um pouco da história do livro	14
Deixaram em branco	6
Responderam que não sabem	4
Não vou contar	1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROFLETRAS – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(No caso do responsável pelo menor)

Você esta sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa _____ . Nesta pesquisa pretendemos elaborar novas formas para se ensinar literatura em sala de aula utilizando roteiros de leitura protocolada de Heróis bíblicos, gregos celta e contemporâneo , sendo que no final, os alunos irão elaborar a jornada de um Herói escolhido por eles durante o processo interventivo.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é o fato do material apresentado em livros didáticos , muitos vezes, adotar uma perspectiva para o ensino da literatura ainda pautado em preceitos de interpretações subjetivas ou desculpas para aplicações de questões gramaticais, sem oferecer ao aluno, de fato, atividades que lhes ampliem o repertório para estratégias de leituras literárias. Um dos benefícios dessa pesquisa seria a construção de modos de trabalho com o texto literário , diferentes dos oferecidos pelos livros didáticos , que permitiriam ao aluno uma aprendizagem mais eficaz e/ou interessante para a lida com esse tipo de texto.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): 1) os alunos vão ler histórias de Heróis bíblicos entregues pela professora e responder a questões sobre os mesmos elaboradas pela professora da disciplina, 2) os alunos vão estabelecer comparações em sala de aula, com orientação da professora, 3) os alunos vão responder a questões sobre o que pensam deste tipo de atividade para possíveis futuros ajustes que a professora julgue necessários.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador(a) que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação. Esta pesquisa apresenta risco mínimo, como por exemplo, a professora perder o material escrito pelo aluno e esse material ser divulgado. Porém, como em nenhum caso o nome do aluno será registrado, o risco dele ser reconhecido em um caso desses é mínimo.

Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. O participante não precisará gastar dinheiro algum com essa pesquisa, pois todo o material utilizado que indique a sua participação será entregue a ele. Os resultados estarão a sua disposição quando finalizada. Seu nome ou material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e os instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador(a) responsável por um período de 5 anos, e após, esse tempo, serão destruídos. Este termo de assentimento/consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N^o. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador(a) do documento de identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

