



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE
(PROFLETRAS) UNIDADE DE ITABAIANA**

JOSÉ ALDO BARRETO JÚNIOR

CADERNO DE LEITURA LITERÁRIA: A MULHER QUE MATOU OS PEIXES

ITABAIANA/SE

2020

JOSÉ ALDO BARRETO JÚNIOR

CADERNO DE LEITURA LITERÁRIA: A MULHER QUE MATOU OS PEIXES

Dissertação do Trabalho de Conclusão Final apresentada ao Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Sergipe, Unidade de Itabaiana, como requisito necessário para a obtenção de título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes.

ITABAIANA/SE

2020

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

B273c Barreto Júnior, Aldo

Caderno de leitura literária: A mulher que matou os peixes / José Aldo Barreto Júnior; orientador: Carlos Magno Santos Gomes. – Itabaiana, 2020.

114 f.; il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2020.

1. Literatura infanto-juvenil. 2. Leitura e ensino. 3. Compreensão na literatura. 4. Multimodalidade. I. Gomes, Carlos Magno Santos. II. Título.

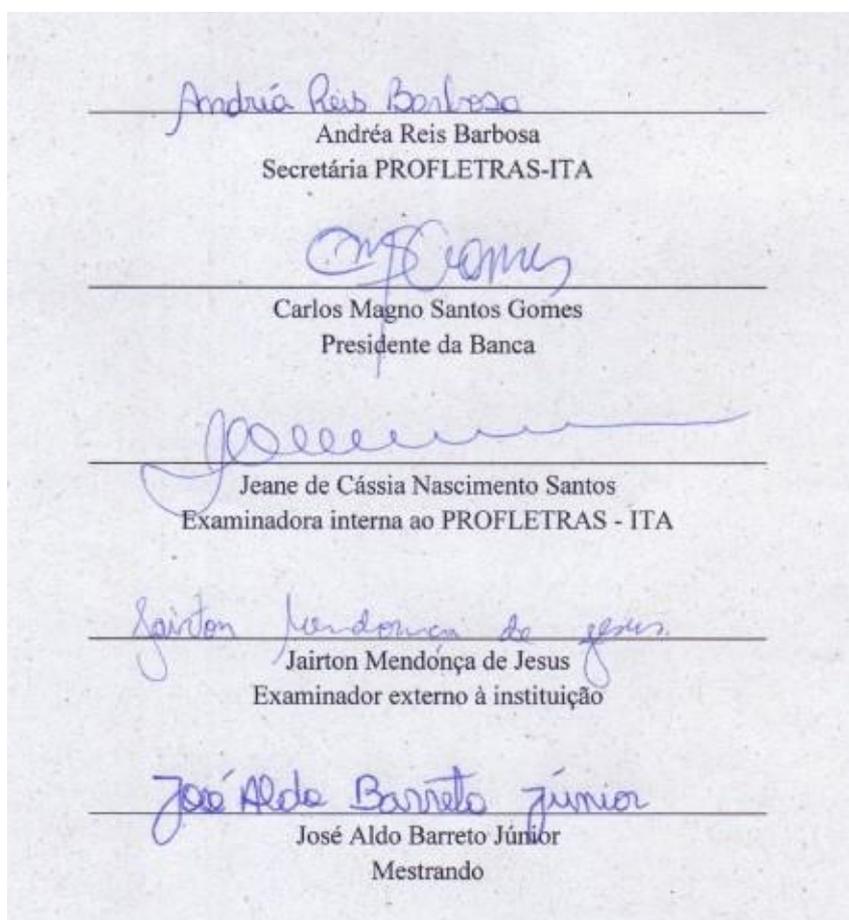
CDU 81'42:028

CADERNO DE LEITURA LITERÁRIA: A MULHER QUE MATOU OS PEIXES

Dissertação do Trabalho de Conclusão Final apresentada ao Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Sergipe, Unidade de Itabaiana, como requisito necessário para a obtenção de título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes.

Aprovado em 22 de janeiro de 2020.



DEDICATÓRIA

À minha família, aos meus amigos e a todos que colaboraram para a realização desse sonho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras em Rede (PPLP) – Unidade Itabaiana.

A Deus, por ter me guiado nessa jornada tão árdua mas tão prazerosa.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes, por me conduzir na produção desse trabalho de forma tão generosa e humana.

À minha mãe, pelo eterno incentivo.

Ao meu saudoso pai, por sempre acreditar em mim e vibrar com as minhas conquistas.

À minha irmã, Márcia, por estar sempre ao meu lado.

À minha saudosa avó, Ubaldina, por ter me iniciado no mundo da leitura.

A todos os meus amigos, os quais ficaram meio de lado nesses últimos dois anos, por me apoiarem e entenderem a minha ausência.

Aos meus alunos do C. E. Abdias Bezerra pelo empenho e a dedicação no desenvolvimento desse trabalho. Vocês são incríveis.

Aos colegas da turma do Profeletras – Itabaiana, pelos dias de aprendizado, companheirismo e diversão.

À professora Sônia Machado por, lá atrás, ter me apresentado a literatura infantil de Clarice Lispector e, principalmente, ter visto em mim um potencial que nem eu mesmo conseguia enxergar.

O processo de leitura possibilita essa operação maravilhosa que é o encontro do que está dentro do livro com o que está guardado na nossa cabeça.

Ruth Rocha

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo produzir um caderno de leitura literária do conto *A mulher que matou os peixes*, de Clarice Lispector, obra publicada em 1968, que tem por finalidade desenvolver a habilidade da leitura literária por meio do senso crítico dos alunos quanto à relação entre o homem e os animais de estimação, a partir do debate proposto pela crise de culpa da narradora, que pede perdão por ter matado os peixinhos de seu aquário. Esse jogo de convencimento de sua inocência passa pela sedução do leitor por meio da narrativa de diversos casos em que a narradora ajudou diversos bichos de estimação. Com o intuito de construir uma prática pedagógica de reflexão sobre a importância da leitura literária, foram desenvolvidas atividades didáticas de formação do leitor literário do sexto ano do Ensino Fundamental. Pedagogicamente, são propostas atividades de leitura de outros textos sobre a temática da relação do homem com os animais, ressaltando a intertextualidade entre eles, além do uso das tecnologias como ferramenta de instrumento para uma maior aproximação entre o texto literário e o cotidiano dos alunos. O produto foi construído a partir de cinco oficinas ofertadas no segundo semestre de 2019 para uma escola estadual de Sergipe. Metodologicamente, exploramos o prazer da leitura literária por meio de atividades lúdicas e com a participação dos alunos no uso das tecnologias digitais para divulgarem os resultados de suas interpretações, demonstrando como a união de tais elementos podem tornar a leitura literária mais próxima da realidade dos alunos. Para isso, foi produzido como objeto de aprendizagem um caderno de leitura voltado para a prática da leitura literária. A fundamentação teórica deste caderno é sustentada pelas seguintes abordagens: “leitor estético”, de Umberto Eco (2004), que, em seu ensaio “Leitor modelo” destaca a importância de o leitor identificar a incompletude do texto, pressupondo a colaboração do leitor; “leitura subjetiva”, de Anne Rouxel (2013), que reconhece a memória do leitor como uma das estratégias de leitura plausíveis em práticas pedagógicas lúdicas; e o “modelo cultural de leitura”, de Carlos Gomes (2011), que prioriza a formação social crítica do leitor atrelada à valorização dos cuidados com os animais. Seguindo esses conceitos centrais, privilegiamos um modelo de leitura literária no qual os alunos podem reconhecer o papel dos conhecimentos prévios para uma efetiva compreensão leitora, bem como as pistas que permitem identificar o diálogo entre esses textos e os sentidos dele decorrentes.

Palavras-chave: Literatura infantil, leitura literária, caderno de leitura, multimodal.

ABSTRACT

This essay aims to produce a literary reading notebook of the tale “The Woman Who Killed the Fishes” by Clarice Lispector, published in 1968, which aims to develop literary reading skills through the critical sense of students about the relation between man and pets, based on the debate proposed by the crisis of guilt of the narrator who apologizes for killing the little fishes from her aquarium. This play of persuasion her innocence results in seduction of the reader through the narrative of several cases in which the narrator helped several pets. In order to build a pedagogical practice of reflection on the importance of literary reading, teaching activities were developed for the literary reader of the sixth grade of elementary school. Pedagogically, it is proposed reading activities of other texts on the literary work of the relation between man and animals, emphasizing the intertextuality between them, in addition to the use of technologies as a tool for a further approximation between the literary text and the daily life of students. The product was built from five workshops offered in the second semester of 2019 to a state school in Sergipe. Methodologically, we explored the pleasure of literary reading through playful activities and with students' participation in the use of digital technologies to disseminate the results of their interpretations, demonstrating how the union of such elements can make literary reading closer to students' reality. In this regard, it was produced as a learning object a reading notebook focused on the practice of the literary reading. The theoretical foundation of this notebook is supported for the following approaches: “aesthetic reader” by Umberto Eco (2004) who, in his essay “Model Reader” points out the importance of the reader to identify the incompleteness of the text, presupposing the reader's collaboration, “subjective reading”. Anne Rouxel (2013), who recognizes the reader's memory as one of the plausible reading strategies in playful pedagogical practices; and the 'reading cultural model' by Carlos Gomes (2011), which prioritizes the critical social formation of the reader linked to the appreciation the caution to be taken with the animals. According to these central concepts, we favor a literary reading model in which students can recognize the role of previous knowledge for effective reading comprehension, as well as the clues that allow the dialogue between these texts and their resulting meanings. Therefore, this reading notebook aims to develop reading skills through the critical sense of students about the relation between man and pet.

Keywords: Children's literature, literary reading, reading notebook, multimodal.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Descrição das Oficinas.....	52
Figura 2 – Imagens de animais de estimação.....	53
Figura 3 – Etapa de Leitura.....	56
Figura 4 – Imagem Aluno 1.....	58
Figura 5 – Imagem Aluno 2.....	58
Figura 6 – Imagem Aluno 1.....	59
Figura 7 – Imagem Aluno 2.....	60
Figura 8 – Conhecendo o Projeto Tamar.....	61
Figura 9 – Captura de tela do audiovisual Maus Tratos.....	62
Figura 10 – Captura de tela do audiovisual A mulher que matou os peixes.....	63

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. DESAFIOS DO ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA.....	16
1.1. Dificuldades do ensino de leitura literária no Ensino Fundamental.....	16
1.2. Propostas de práticas de leitura literária.....	19
2. RECEPÇÃO LITERÁRIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS.....	25
2.1. O professor como mediador e o uso das tecnologias.....	26
2.2. Tecnologias digitais e práticas prazerosas de leitura literária.....	29
3. PROPOSTA DE LEITURA SUBJETIVA COMO FERRAMENTA DIDÁTICA.....	34
3.1. A obra infantil de Clarice Lispector.....	41
3.2. A relação do homem com os animais.....	45
4. OFICINAS DE RECEPÇÃO MULTIMODAIS E RESULTADOS.....	50
4.1 Descrição metodológica das oficinas.....	52
4.1.1. Ampliando o horizonte de expectativas.....	52
4.1.2. Leitura e interpretação do conto A mulher que matou os peixes.....	53
4.1.3. Filme “Spirit – o corcel indomável” e pesquisa na sala de informática.....	56
4.1.4. Desenho dos principais animais e da narradora do conto lido.....	59
4.1.5. Produção de vídeos.....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	68
APÊNDICES.....	72
ANEXOS.....	74

INTRODUÇÃO

Antônio Candido chama literatura todas as citações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (2002, p. 74). Vista desse modo, a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos.

Ao defender o “direito à leitura”, Antônio Cândido leva em conta que toda pessoa, independentemente do seu nível social ou de sua escolaridade, tem direito ao prazer proporcionado pela literatura e pela arte. Sendo assim, a presente pesquisa propõe uma prática de leitura que desenvolve o senso crítico do leitor, despertando sua consciência para o cuidado com os animais, a partir da visão do narrador do livro *A mulher que matou os peixes*, de Clarice Lispector.

O projeto de intervenção está esquematizado em cinco oficinas. Desse projeto de intervenção foi produzido o caderno literário do livro *A mulher que matou os peixes*, de Clarice Lispector. As oficinas foram idealizadas com o intuito de apresentar aos leitores mirins a leitura literária como algo lúdico, divertido, voltada a questões sociais e próxima da realidade desses leitores.

A temática da relação do homem com os animais é algo em evidência na nossa sociedade e cada vez mais é preciso conscientizar as crianças sobre a necessidade de rever alguns conceitos sociais sobre essa temática. Assim, esse caderno é um complemento do trabalho metodológico de sala de aula, visto que o mesmo aproximará o mundo real dos discentes com o mundo literário. É importante ressaltar ainda que, para facilitar o trabalho do professor, a metodologia das oficinas encontra-se mais detalhada no caderno de leitura, no final desse trabalho.

Na primeira oficina, os alunos responderam a um questionário e trouxeram fotos de seus animais de estimação para a produção de um cartaz com essas fotos. Na segunda oficina, os alunos leram o livro *A mulher que matou os peixes* e, em seguida responderam às questões propostas a respeito do texto. Na terceira oficina, foi exibido o filme *Spirit - O corcel indomável* (2003) e foram selecionadas imagens de animais em situação de maus-tratos na sala de informática. Na quarta oficina, as crianças desenharam as principais personagens do livro e, na última oficina, foram produzidos pelos alunos dois vídeos: o primeiro sobre a temática dos maus tratos a animais e o segundo com os principais fatos ocorridos no texto literário lido.

Após a aplicação dessas oficinas, foi produzido um caderno de leitura com sugestões de atividades que levam à reflexão e ao prazer de ler um texto literário. Na primeira etapa do caderno de leitura, a referida obra foi analisada a partir da concepção de que todo texto exige um leitor capaz de infinitas interpretações a quem Umberto Eco (2004) chama de leitor-modelo. Em seguida, foram apresentados textos digitais (músicas, propagandas e filmes) que dialogam com a obra de Clarice, buscando a identificação da intertextualidade a partir dos conceitos da visão do leitor estético a quem Eco chama de aquele que busca os diversos sentidos do texto. Logo após, essa pesquisa utilizou ferramentas de multimodalidade que possibilitam aulas mais interativas nas quais o professor torna-se um orientador das discussões em sala de aula e nos ambientes *on line*, associando as informações de forma crítica e transformando-as em conhecimento.

O caderno de leitura tem a intenção de proporcionar uma forma motivadora de ler para formar leitores, oportunizando ao sujeito-leitor interações significativas com a literatura, aproximando-o da fruição do texto. Partindo dessa perspectiva, o caderno traz uma abordagem de leitura subjetiva de Rouxel para o livro infanto-juvenil *A mulher que matou os peixes*, de Clarice Lispector, no qual, a partir da visão do narrador, temos uma leitura voltada para a formação de um leitor ativo, provocando esse aluno/leitor a coparticipar na construção do sentido do texto (ECO, 2004, p.8).

Essa experiência voltada ao ato de ler como forma lúdica, prazerosa e criativa, atualmente, precisa estar contextualizada com a tecnologia. Para Tavares (2010, p. 76), “Por vivermos hoje numa era de imagens virtuais, não se pode mais ver a questão da leitura e da escrita de uma forma restrita a atividades monomodais”. Assim sendo, no desenvolvimento desse projeto, utilizamos ferramentas digitais, tais como blog, as quais ajudem a entender a importância de Clarice para a literatura brasileira. Por fim, entendendo o objeto da aprendizagem (OA) como qualquer recurso digital que possa ser utilizado como suporte ao ensino com propósito específico e estímulo à reflexão do aluno (NUKÁCIA, 2010, p. 156), apresentamos o caderno de leitura como objeto de aprendizagem desse projeto.

O caderno terá como objetivo principal desenvolver uma abordagem prazerosa de leitura que motive os leitores a produzirem suas próprias interpretações. Ele será produzido a partir da experiência com alunos do 6º ano, durante a análise do livro da referida autora, e servirá como norte para a divulgação das ideias, no tocante à questão da defesa dos animais, contidas no livro infantil de Clarice Lispector.

A obra de Clarice Lispector destinada ao público infantil é composta por cinco livros: *O mistério do Coelho pensante* (1967), *A mulher que matou os peixes* (1969), *A vida íntima de*

Laura (1974), *Quase de verdade* (1978) e *Como nascem as estrelas: doze lendas brasileiras* (1987). Essas obras não trabalham o texto com a moral fechada e inquestionável como a fábula, pelo contrário, as soluções finais ficam a critério do leitor. Além disso, os animais não são retratados como inofensivos e indefesos, mas como bichos que possuem suas preferências, são inteligentes e importantes, principalmente pelo carinho e pelo afeto.

Em *A mulher que matou os peixes*, embora a história central seja a dos peixinhos vermelhinhos, que, aparentemente, são animais inofensivos, há uma profusão de outros animais com histórias tristes ou alegres, e todas valorizando as relações entre o ser humano e outras espécies. Nessa multiplicidade, encontramos os mais variados bichos: gatos, ratos, pintos, lagartixas, baratas, cachorros, macacos, periquitos borboletas, cavalo-marinho, coelhos, galinhas, cavalos e peixes.

É interessante notar, na leitura dessas narrativas, como Clarice desestabiliza a tradição, historicamente especializada em usurpar a figura do animal em prol da moral humana. Assim, os bichos não estão nesse espaço narrativo em função dos humanos, no sentido de condenar excessos e sugerir virtudes convenientes, como acontece nas fábulas que geralmente são oferecidas às crianças.

Conhecida na literatura brasileira como escritora de livros para adultos, Clarice Lispector inaugurou, no Brasil, um estilo de escrita própria e diferente para sua época, com personagens que vivem em constantes diálogos interiores, descobrindo e questionando a si mesmos, uma espécie de desconstrução pela linguagem. Além de sua produção para adultos, Lispector escreveu as cinco obras infantis já citadas destinadas ao público infantil, estabelecendo uma comunicação e inovação literária com esse segmento de leitores aos quais a autora não estava acostumada a se dirigir.

Inovadora não foi apenas a literatura para adultos de Clarice Lispector. Sua produção destinada às crianças assume também dimensões peculiares no modo como se organizam o enredo e os procedimentos de narração/escrita das histórias, pois, conforme Rosembaum (2002, p. 79), “a mesma ambiguidade que caracteriza a literatura adulta de Clarice reaparece aqui para brincar com as crianças leitoras”.

Se levarmos em conta que a leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; que ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros e que um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado, concordando com Chartier (1988, p. 16), os textos infantis de Clarice ainda estão, por imposição daqueles que se constituem como a voz autorizada, fora do cânone.

Num dos poucos comentários da crítica especializada sobre dois textos infantis escritos por Clarice, encontramos na revista CULT um comentário de Gilberto Figueiredo Martins que diz:

Reflexões sobre o mal, a culpa, o crime e o castigo espalham-se por suas crônicas. Até mesmo nos livros infantis: ora personifica seu cão Ulisses, atribuindo-lhe o posto de narrador da estória, para tratar de direitos e discutir as ideias de sacrifício e perdão; ora questiona o sentimento de gostar, que não impede a tentação de devorar e destruir; ou, ainda, antecipando o narrador Rodrigo, expõe-se em primeira pessoa para confessar a culpa pelo assassinato dos peixes e para pedir perdão aos seus leitores... Em contra partida, matará com astúcia de feiticeira, muitas baratas com multiplicadas estórias. (CULT, 1997, p. 49)

Outro ponto a ser destacado é o desafio de ensinar literatura no Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras. Nesse sentido, Neide Rezende destaca que “No caso da Literatura, as novas ferramentas provenientes da própria linguística, e abordagens literárias advindas de outras áreas (psicanálise, sociologia, antropologia, filosofia...), instigam algumas tentativas de mudança do Ensino da literatura nos níveis Fundamental e Médio, incentivadas também por propostas oficiais tanto no âmbito federal quanto estadual e municipal” (2014, p. 2).

Dessa forma, Rezende propõe a leitura literária como uma prática social na qual, antes de tudo, sugira uma identificação. Nesse sentido, Umberto Eco propõe uma leitura “não obrigatória” que provoque uma identificação e que seja vivida subjetivamente pelos leitores:

O leitor empírico é todo mundo, nós todos, você e eu quando lemos um texto. Pode-se ler de mil maneiras, lei alguma impõe uma maneira de se ler e, frequentemente, utiliza-se o texto como receptáculo de suas próprias paixões, que provêm do exterior do texto ou do que o texto suscita fortuitamente nele. (ECO, 2000, p.17)

Rezende também identifica a falta de espaço-tempo para a leitura na escola a qual “insira fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa” (2014, p. 9).

De maneira mais contundente, Cosson aprofunda a concepção de “crise” posta por Ziberman e enuncia a “falência” do ensino da literatura, ao abordar alguns equívocos desse ensino, dentre os quais a ênfase e quase exclusividade dadas ao ensino da história da literatura, deixando em segundo plano a leitura e análise das obras literárias:

Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino. Os

que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada. (COSSON, 2014, p. 23)

A partir desse quadro torna-se necessária a utilização de novas ferramentas de aprendizagem nas aulas de literatura do Ensino Fundamental. Dessa forma, as oficinas contidas no caderno de leitura desse projeto foram aplicadas em uma escola da rede estadual de Sergipe, situada na cidade de Ribeirópolis, em uma turma de 6º ano. A referida turma é composta por apenas oito alunos com idades entre 10 e 15 anos.

Como metodologia, são propostas atividades lúdicas e com a participação dos alunos no uso das tecnologias digitais como forma de divulgação dos resultados, tornando a leitura literária mais prazerosa e mais próxima da realidade desses alunos. A fundamentação teórica do caderno baseia-se na abordagem do “leitor estético” de Umberto Eco (2004), na concepção de “leitura subjetiva” de Annie Rouxel (2013) e no “modelo de leitor cultural” de Carlos Gomes (2011) como proposta de desenvolvimento de uma leitura literária voltada para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos quanto à relação entre o homem e os animais.

Por fim, o livro *A mulher que matou os peixes*, de Clarice Lispector, foi escolhido para compor o referido caderno deste trabalho de conclusão por abordar em seu enredo o tema da relação do homem com os animais. A personagem central da narrativa retrata várias situações de sua relação com os animais. Por isso, esse conto pode trazer para a sala de aula e, conseqüentemente, para os/as discentes questionamentos a respeito dos comportamentos assumidos pelos homens na sua relação com os animais, além de contribuir para o desenvolvimento das capacidades e habilidades leitoras dos/as alunos/as participantes da pesquisa.

1 - DESAFIOS DO ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA

A leitura do texto literário hoje ainda é pouco trabalhada na escola, por isso tais textos são pouco conhecidos pelos leitores escolares. Ainda se fazem necessárias uma maior visibilidade e valorização dos textos literários em sala de aula no Ensino Fundamental. O ensino de literatura precisa ser revisto, para que os/as educandos/as possam encontrar prazer na leitura do texto literário. No intuito de atingir esse objetivo, esta dissertação traça, no presente capítulo, desafios e propostas para o ensino de leitura literária no Ensino Fundamental.

No campo da estrutura do texto e da estética, ressalta as principais linhas teóricas que tratam da interpretação ou interpretações de textos. Nesse contexto, a questão da relação do homem com os animais – esboçadas no terceiro capítulo – dão suporte para uma forma de leitura e interpretação do livro escolhido, auxiliando na construção de uma metodologia pedagógica focada no desenvolvimento do senso crítico do leitor literário. Este capítulo, então, baseia-se inicialmente na discussão das dificuldades do ensino de leitura literária no Ensino Fundamental das escolas públicas, para em seguida propor práticas que objetivam solucionar esse problema.

1.1 Dificuldades do ensino de leitura literária no Ensino Fundamental

A Literatura, enquanto espaço de reflexão sobre si e sobre o outro, é essencial para a formação do sujeito (CANDIDO, 1995, p. 7). Por esse motivo, seu espaço adequado no ambiente escolar não pode ser esquecido ou desfigurado (SOARES, 1999, p. 12). Nesse sentido, muitos são os desafios e cuidados no que diz respeito à presença da arte literária na escola: a criação de um acervo de qualidade estética, a escolha de obras, o acesso dos alunos às obras, as diferentes metodologias empregadas, a mediação do professor, entre outros.

Nesse contexto educacional brasileiro, Ziberman (2008, p. 8) identificou a ineficácia pedagógica pretendida pela classe burguesa, em decorrência do projeto educacional elaborado nas últimas décadas do século XX, o qual pensava a escola como instituição formadora de mão de obra para abastecer novos postos de trabalho decorrentes do processo de industrialização. Uma concepção que se pode entender como uma “preparação apressada”, com a assimilação de regras educacionais elementares.

A autora relata ainda que um dos sintomas dessa “crise” é a falta de leitura por parte dos estudantes e seu desconhecimento do patrimônio literário nacional. Esse contexto tem

esvaziado de sentido as aulas de literatura e a finalidade desse ensino na escola é posta em questão por alunos e professores.

No que se refere aos professores, há que se considerar a maneira como sua formação se constitui, o que traz consequências para a prática em sala de aula. Quando capacitados e possuidores de uma boa formação, podem contribuir de forma mais efetiva para que o estímulo à leitura se desenvolva na escola. Porém essa qualificação ainda é, para a maioria, algo difícil de ocorrer, seja por questões financeiras, seja por excesso de carga horária de trabalho e, muitas vezes, por questões de dificuldade em encontrar essas qualificações próximas às suas cidades, principalmente nas cidades de menor porte do país.

Outro ponto importante a ser observado é a forma como a leitura literária é trabalhada pelos professores nas escolas públicas brasileiras. Atualmente, é difícil substituir o que Neide Rezende (2014, p. 22) chama uma cultura de leitura analítica, nacionalizante e abstrata, que perdurou durante tanto tempo e que parece constituir naturalmente uma necessidade para a escola e para a sociedade.

Não é possível formar apenas o leitor no Ensino Fundamental menor, porém na grade curricular dos Ensinos Fundamental II e Médio, não ocorre isso, principalmente, por desconhecimento do professor e pela configuração do tempo que exclui a possibilidade de leitura. Hoje, se investe muito em livros e no currículo, mas a falta de espaços adequados e, sobretudo, de tempo para que se leia na escola também impedem mudanças positivas na prática de leitura na escola.

Rezende reforça essa ideia ao dizer que o Ensino Fundamental I – do 1º ao 5º ano – parece bem mais situado para fugir à regra de ensino mecanizado e sem mobilização efetiva de leituras, uma vez que a produção literária intensiva e de qualidade que articula o texto e a imagem, bem como a articulação de contadores de histórias, a boa condução de bibliotecas municipais, dentre outros elementos, parecem estar estimulando professores e currículos do Ensino Fundamental 1 a adotar a literatura infantil como elemento de formação (2004, p. 45).

Outro desafio do ensino literário no Brasil é enunciado por Lajolo “o papel da escola como avalista e fiadora do que é a literatura” (2010, p. 19), cabendo a ela valorizar ou desvalorizar obras literárias, por ser detentora de um grande poder de censura estética em relação à produção literária. Dessa forma, muitos escritores e suas obras deixam de ser estudados por causa dos requisitos de leitura impostos pela escola.

Rezende também acredita que persiste residualmente, sobretudo entre os professores, o ideal humanista de formar pela literatura, aquela concepção ainda arraigada que considera as grandes obras literárias como fonte maior para elevação do próprio espírito, mas cujas obras-

primas não são mais lidas. Nessa mesma direção está o pensamento de Martins, ao avaliar que há considerável diferença entre as visões da escola e dos estudantes sobre a literatura, o que ocasiona a imposição de valores literários aos alunos, desprezando sua história de leitura, seus gostos e suas concepções, que seriam fundamentais para despertar-lhes o gosto pela leitura no ambiente escolar:

É preciso repensar os julgamentos de valor disseminados pelas instituições que abordam a literatura sob prismas distintos (a escola, a crítica literária, a imprensa etc.), quando consideramos que cabe ao leitor construir o seu próprio 'cânone literário', valorizando seu repertório de leituras. (MARTINS, 2009, p. 86)

Outra dificuldade apontada por Kleiman (2016, p. 71) é o fato de que ir ao texto com ideias pré-concebidas, inalteráveis, com crenças imutáveis, dificulta a compreensão quando estas não correspondem àquelas que o autor apresenta, pois nesse caso o leitor sequer consegue reconstruir o quadro referencial através de pistas formais. Nesse caso, o leitor utiliza-se apenas de procedimentos descendentes de processamento do texto que se baseiam quase que exclusivamente nos seus conhecimento e experiência prévios e a voz do autor fica perdida no processo.

Silva destaca ainda que, na atualidade, é inadequado propor pesquisas que se concentrem em uma objetividade absoluta como forma de abstrair conceitos e generalizar a realidade (2010, p. 5 – 6). Não se pode querer excluir a subjetividade do processo de produção do conhecimento, visto que ela marca os valores e a visão de mundo do/a pesquisador/a. Ou seja, a postura teórica adotada, assim como o caminho percorrido na análise, depende de questões individuais ou inter-relacionais, que acabam definindo o resultado da pesquisa.

Por fim, atualmente, observamos que temas sobre conflitos sociais são vistos sob a ótica da ideologia do dominante, presente em livros didáticos e que avanços no sentido de qualquer atualização do discurso sobre tais temas são raros. Por isso, é preciso apresentar propostas de leitura literária que quebrem esse paradigma.

1.2 Propostas de práticas de leitura literária

Para que esse quadro mude é preciso investir principalmente nos professores, capacitando-os para que possam em sala de aula aplicar metodologias que tornem a leitura do texto literário mais lúdica e próxima da realidade dos alunos do Ensino Fundamental, além de alinhadas às novas tecnologias.

Confirmando essa ideia, Costa (2012, p. 81) entende que, para que haja melhoria das competências leitoras dos estudantes, faz-se necessário que a formação inicial dos professores lhes propicie o conhecimento específico da sua área de atuação e o aprendizado de práticas de ensino. Além disso, a formação continuada deve ser buscada ao longo da vida, com o objetivo de estimular o aperfeiçoamento constante do profissional e também para desenvolver as habilidades reflexivas e investigativas, importantes para a atuação do docente.

Para Barroso, os professores devem ter formação específica para o ensino da leitura, pois só dessa forma conhecerão a importância do ato de ler e de como lecioná-lo, corrigindo algumas de suas práticas. Para que isso ocorra, é necessário tornar as capacitações mais acessíveis ao público dos professores, de forma gratuita e contínua, possibilitando assim uma mudança nas práticas de leitura literária em sala de aula.

Todos esses fatores dependem também de um aprofundamento sólido no que concerne à teoria e práticas possíveis envolvendo a literatura durante a formação do professor. Logo, o exercício docente é decisivo na formação dos leitores, pois cabe ao professor aproximar os alunos dos textos literários, proporcionando um ambiente propício à apreciação e reflexão sobre o que foi dito.

Nesse sentido, uma das propostas de leitura literária é feita por Leffa ao entender que ler é extrair significado do texto (e a imagem é um texto) e sua efetiva contribuição depois do término da leitura (1996, p. 34). Portanto, o significado não está totalmente no texto, mas também no leitor, pois a qualidade do ato de leitura não é mensurada pela qualidade contida no texto, mas pela qualidade de reação do leitor. Assim sendo, o texto e o leitor reagem entre si para buscar o processo de compreensão.

Como forma de desenvolvimento da leitura, segundo Bordini e Aguiar, o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo (1993, p. 11). A compreensão de texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica na recepção das relações entre o texto e o contexto. Afirmam ainda

que a obra literária pode ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor.

Bordini e Aguiar afirmam ainda que ao decifrar um texto, o leitor estabelece elos com as manifestações socioculturais que lhes são distantes no tempo e no espaço. Dizem ainda que a socialização do indivíduo se faz também através da leitura, quando ela se defronta com produções significantes, provenientes de outros indivíduos por meio do código comum da linguagem escrita. No diálogo que então se estabelece, o sujeito obriga-se a descobrir sentidos e tomar posições, o que o abre para o outro.

Para Bordini e Aguiar, “a qualificação dos leitores pela interação ativa com o texto e a sociedade” (1993, p. 85) está relacionada com a concepção de “horizontes de expectativas”. Para as autoras, o “horizonte de expectativa” é proveniente dos conhecimentos prévios dos aprendizes, da realidade sociocultural, suas crenças, atitudes, educação e valores. Dessa forma, a ampliação do “horizonte de expectativa” propicia ao leitor uma maior consciência das alterações e das aquisições obtidas através da experiência com a literatura.

Em relação às possibilidades de interação com o texto literário, Eco (2002, p. 97), define dois tipos de leitor a partir das características do romance pré-moderno: há aquele que se preocupa principalmente em saber como a história vai acabar, prendendo-se, portanto, aos fatos do texto – esse é um leitor modelo de primeiro nível, também chamado de leitor semântico; há também o leitor modelo de segundo nível que vai além das questões do enredo, pensando no modo como os fatos foram narrados e aprofundando sua leitura – chamado de semiótico ou estético. No entanto, esses leitores-modelos não são categorias fechadas, isto é, um leitor não é exclusivamente de primeiro ou segundo nível – semântico ou estético – mas transita pelos dois níveis em uma única leitura ou em leituras diferentes.

Outra proposta de leitura literária é a de Angela Kleiman ao afirmar que “na leitura tanto a responsabilidade do autor como a do leitor são consideradas maiores: o autor, que detém a palavra, por assim dizer, por um turno extenso, como um monólogo, deve ser informativo, claro e relevante, deixando suficientes pistas no seu texto a fim de possibilitar ao leitor a reconstrução do caminho que ele percorreu. Já o leitor deve acreditar que o autor tem algo relevante a dizer no texto e que o dirá clara e coerentemente” (2016, p.72).

Em última instância, a percepção das marcas de autoria no texto é essencial para a leitura crítica. O senso crítico é definido como uma atitude da descrença, do ceticismo que faz com que exijamos evidências para as opiniões e ideias que são apresentadas e podem servir de base para a formação de opiniões e ideias próprias. Essa atitude implica, necessariamente, em uma análise do texto prévia a qualquer discussão; pressupõe uma interação, um escutar o outro.

Segundo Leffa, na perspectiva do leitor, o sentido é construído de modo descendente, acionado pelos conceitos (1999, p. 23). Esses conceitos estão baseados na experiência do leitor, anterior ao seu encontro com o texto, e envolvem conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos, além de fatores efetivos. A ideia é a de que, nas vivências do dia a dia, o leitor vai construindo uma representação mental do mundo, resumindo, agrupando e guardando o que acontece num arquivo mental que podemos chamar de memória episódica. É essa memória episódica que ele aciona quando inicia a leitura de um texto, buscando os episódios relevantes e desse modo construindo a compreensão do texto. Portanto, na perspectiva do leitor, em que ler é atribuir um significado, não se entra na questão se esse significado é adequado ou não. O importante é que o leitor tenha a liberdade de atribuí-lo.

Segundo Silva (2010, p. 45), a escola, através da leitura literária, pode proporcionar a educação do leitor com o fito de dilatar suas limitações culturais e sociais, por meio da liberdade criativa e crítica potencializada pela escola e associada às suas próprias experiências. Os livros favoritos dos estudantes podem e devem ser lidos e discutidos no ambiente escolar, segundo Abreu (2006, p.18), considerando seus objetivos, o gênero a que pertencem e o seu funcionamento textual.

Dessa maneira, podem ser comparados com textos mais eruditos com o intuito de compreender como diferentes grupos culturais reagem a questões semelhantes no decorrer do tempo. Com isso, conforme afirma Silva, não se nega ou abandona a importância do estudo do texto canônico, mas se garante espaço para conhecer diferentes textos e leituras.

É importante ressaltar também que, desde as últimas décadas do século XX, é possível constatar a influência da estética da recepção no ensino da literatura, com mais ênfase na figura do leitor do que na obra ou mesmo no autor. Mas práticas dessa natureza ainda constituem exceção, pois a maioria dos professores ainda adota métodos baseados na leitura obrigatória de obras clássicas acompanhada de noções sobre a história literária.

O resultado, no melhor dos casos, é a assimilação de informações sobre autores, obras e estilos de época que servem para prestar exames vestibulares ou concursos públicos. Na maioria das vezes, porém, esse fator contribui para afastar a criança e o jovem da leitura literária. Nesse mesmo caminho para a leitura literária, Rouxel ressalta que qualquer que seja a via de acesso à leitura, é exatamente a entrada no jogo literário que conduz à experiência estética. Esse jogo é evidentemente simbólico, mas para os jovens leitores ele também pode ser efetivo (2014, p. 32).

Rouxel propõe ainda a superação do ensino de leitura ancorado apenas na recepção do texto (2014, p. 16). Para a autora, é preciso avançar no sentido de propor produções de texto

que agreguem ao pensamento do leitor, possibilidades, descobertas, dúvidas e conclusões sobre o texto literário lido em sala de aula. Dessa forma, o uso de diários de leitura ou diários de impressões de leitura ganha significados por acompanhar os alunos no trajeto de apropriação dos saberes literários por meio da subjetividade.

Para isso, Gomes apresenta a ideia do leitor cultural como aquele que analisa como os problemas sociais foram apresentados artisticamente e a leitura interdisciplinar como o exercício em que o leitor inclui questões de pertencimento identitário no roteiro de sua leitura para explorar a camada ideológica explorada pelo autor (2011, p. 10). Gomes afirma ainda que com a inclusão das representações culturais como eixo norteador da leitura, a literatura pode se tornar um espaço de reflexão social, pois o leitor precisa fazer inter-relações entre o texto e a sociedade, o presente e o passado, o imaginário individual e o coletivo.

Isso significa dizer que a leitura do impresso veiculada em livros ou telas de eletrônicos está intimamente relacionada com as experiências e as vivências dos leitores. Essa leitura de mundo se trata da leitura da palavra que implica na continuidade do mundo. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas que por certa forma de ‘descrevê-lo’ ou ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1984, p. 22).

Assim, a leitura é essencial em todos os aspectos das nossas vidas, desde a fase escolar, passando pela nossa maturidade, pelo nosso meio social e profissional, porque nos proporciona conhecimento, enriquece vocabulário, dinamiza o raciocínio, tornando-nos sujeitos leitores proficientes, podendo dialogar sobre diversos assuntos, ser crítico com argumentações construtivas e convincentes, além de nos tornar cientes do mundo que nos cerca.

Nesse contexto, Leitura Subjetiva e ensino de literatura representam uma relevante contribuição tanto para a educação básica quanto para os cursos superiores que formam professores. Como linha geral, observa-se que a consideração do leitor no ensino de literatura não se limita ao estudo do leitor inscrito no próprio texto, normalmente expresso por categorias como leitor implícito, leitor modelo ou leitor virtual. Trata-se de estudar o leitor real, aquele que, em condições históricas e pessoais determinadas, abre um livro para ler. Essa forma de recepção é analisada por meio de instrumentos como diários de leitura, autobiografias de leitor e outras modalidades de texto produzidas pelos alunos.

A recepção individual e subjetiva é normalmente contrastada com a leitura coletiva nas comunidades interpretativas, que podem ser representadas por quaisquer grupos de leitores que se disponham a trocar suas experiências de leitura.

Annie Rouxel (2014, p. 17) considera que a autobiografia do sujeito leitor oferece respostas iniciais àquele que lê ora com a escola, ora à revelia dela. E aponta como crucial no todo de sua obra que não se tem uma juventude que negue o ato de ler. Ao contrário, os jovens têm lido muitos gêneros com variados suportes.

Do ponto de vista didático, porém, é a sala de aula que reúne as condições mais favoráveis para a constituição dessa comunidade de leitores, na qual o professor deixa de figurar como a autoridade que domina um saber a ser transmitido e passa a atuar como mediador da elaboração coletiva de sentidos de uma obra literária.

Uma das consequências mais significativas desse processo é que o sujeito leitor, ao se apossar do texto lido, torna-se efetivamente um autor, isto é, ao atribuir sentido aquilo que lê, faz o texto reviver por meio da leitura e do falar para si e para os outros leitores que venham a tomar conhecimento dessa leitura. Para que esse quadro mude é necessário também um novo contexto e uma nova ética para a escola: ler para reconhecer-se, para ter prazer, para dar lugar à subjetividade, para construir a base de um pensamento autônomo e crítico.

Para que isso ocorra, é necessário destacar o papel do leitor e desenvolver uma discussão em torno da leitura como um processo de formação da cidadania, incluindo as novas abordagens culturais sem perder as especificidades do texto literário. Na perspectiva dos estudos culturais, a leitura se torna eficiente quando passa a ser uma prática inclusiva e de aceitação da diferença e da diversidade nas representações culturais.

Com a inclusão das representações culturais como eixo norteador da leitura, sabemos que a literatura pode se tornar um espaço de reflexão social, pois o leitor precisa fazer diversas inter-relações entre o texto e a sociedade, o presente e o passado, o imaginário individual e o coletivo. Sendo assim, o leitor terá suas experiências como cidadão valorizadas e poderá participar de forma mais ativa do processo de leitura de um texto literário.

Ao questionar o modo como a literatura infantil e juvenil é vivenciada pela escola, propomos a didática da leitura subjetiva, com descrição de procedimentos e encaminhamentos para o reconhecimento da subjetividade dos educandos no ato da leitura. Objetiva-se apresentar uma proposta a partir de conceitos sobre o sujeito leitor do texto literário por meio de elementos que revelam a subjetividade do leitor, bem como sua competência estética (ROUXEL, 2014, p. 28).

A proposta de uma leitura subjetiva justifica-se pela subjetividade de a leitura está inserida de forma constitutiva no ato de ler, como questão contextual, sociocultural e identitária. Dessa forma, para embasar o plano de trabalho na sala de aula, apresentamos a concepção da didática da leitura subjetiva proposta por Annie Rouxel. A partir dela, será observada a inserção

do significado ao que se lê, a criatividade, o ouvir e a organização dos textos, possibilitando uma reflexão mais dinâmica sobre a defesa dos animais a partir da visão do narrador no livro *A mulher que matou os peixes*, de Clarice Lispector.

Também serve como embasamento para esse trabalho a proposta de Gomes de uma prática interdisciplinar de leitura em que a interculturalidade não pode ficar de lado das interpretações contemporâneas, além de mostrar o quanto a leitura literária pode se tornar uma leitura social quando explora os elementos estéticos e culturais de forma politizada. Outra ideia defendida por Gomes que servirá como base para o desenvolvimento da proposta de leitura desse trabalho é a de que, “na perspectiva dos estudos culturais, a leitura se torna eficiente quando passa a ser uma prática inclusiva e da aceitação da diferença e da diversidade nas representações culturais” (2011, p. 11).

Sendo assim, é preciso implementar uma leitura literária diferenciada nas aulas do Ensino Fundamental baseada em metodologias que aproximem o texto literário do leitor infantojuvenil e que possibilite despertar o gosto pela leitura literária entre os adolescentes brasileiros. Uma das metodologias que devem ser utilizadas é a recepção do texto literário com a ajuda das tecnologias digitais, uma vez que a tecnologia faz parte do cotidiano dos alunos do Ensino Fundamental.

2 – RECEPÇÃO LITERÁRIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Atualmente, não há como ignorar a influência da tecnologia na vida dos adolescentes. Então não é mais possível também que professores de leitura literária do Ensino Fundamental insistam em deixar a tecnologia digital fora de suas aulas. Desse modo, nesse capítulo propomos a tecnologia digital como ferramenta de apoio à recepção do texto literário e evidenciamos a necessidade de as escolas brasileiras inserirem os multiletramentos no seu cotidiano.

A tecnologia faz parte do cotidiano da maioria dos alunos, porém muitos professores ainda consideram a tecnologia digital como um inimigo da leitura literária. Essa visão precisa ser modificada pois os recursos tecnológicos podem e devem servir como ferramenta de auxílio da leitura literária. Para que isso ocorra é preciso que professores de Literatura conheçam as metodologias que utilizam os recursos digitais como ferramenta de textos multimodais.

Para descrever uma cultura é necessário compreender a totalidade das relações que nela se encontram entrelaçadas, o conjunto de práticas que nela se exprimem, as representações do mundo social ou do sagrado (CHARTIER, 2003, p. 18). Tarefa árdua é de conectar a prática àquele que escreve, pois existe uma diferença entre os leitores que o livro supõe que irá atingir e aqueles que ele realmente atingirá. É preciso considerar, nas próprias palavras de Chartier, que:

A reflexão metodológica enraíza-se, com efeito, numa prática histórica particular, num espaço de trabalho específico. O meu organiza-se em torno de três polos, geralmente separados pelas tradições acadêmicas: de um lado o estudo crítico dos textos literários ou não, canônicos ou esquecidos, decifrados nos seus agenciamentos e estratégias; de outro lado, a história dos livros e, para além, de todos os objetos que contêm a comunicação do escrito; por fim, a análise das práticas que, diversamente se apreendem de bens simbólicos, produzindo assim usos e significações diferenciadas (1991, p. 78).

Chartier pensa a leitura não apenas como uma operação intelectual abstrata, mas também inscrição dentro de um espaço, relação consigo mesmo ou com os outros, que pode ser usada para fins muito além da obtenção de informações, dentro de um mecanismo da apropriação e da variabilidade da leitura:

A leitura não é somente uma operação abstrata de intelecção; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros. Eis por que deve-se voltar a atenção particularmente para as maneiras de ler que desapareceram em nosso mundo contemporâneo. Por exemplo, a leitura em voz alta, em sua dupla função: comunicar o texto aos que não o sabem decifrar, mas também cimentar as formas de sociabilidade imbricadas igualmente em símbolos de privacidade – a intimidade familiar, a convivência mundana, a convivência letrada. Uma história da leitura, não

deve, pois, limitar-se à genealogia única de nossa maneira contemporânea de ler em silêncio e com os olhos. Ela tem também e sobretudo, a tarefa de encontrar os gestos esquecidos, os hábitos desaparecidos. Essa iniciativa é muito importante, pois revela além da distante estranheza de práticas antigamente comuns, estruturas específicas de textos compostos para usos que não são mais os mesmos dos leitores de hoje. (CHARTIER, 1999, p. 16-17)

Hoje, outro grande desafio da leitura de textos literários lidos pelas crianças e pelos adolescentes brasileiros é a concorrência com a tecnologia. Por isso, como afirma Rojo (2012, p. 39), é de extrema importância a necessidade urgente de a escola inserir os multiletramentos em seu cotidiano, uma vez que as multiplicidades já estão presentes em nosso dia a dia e não se sustentam mais no ambiente escolar os pares antitéticos, mas sim um processo no qual cada indivíduo deve fazer sua própria ética, sobretudo a partir do uso das novas tecnologias.

2.1 O professor como mediador e o uso das tecnologias

O ensino de Literatura e Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, na atualidade, vem despertando várias reflexões sobre o lugar da leitura, seja de textos denotativos, seja de textos artísticos a partir do uso das novas tecnologias digitais. Esse debate vem trazendo novos olhares para as práticas de leitura, que devem ser pautadas pelo equilíbrio entre os conteúdos de ensino e a adequação do uso dessas tecnologias, possibilitando a leitura dos gêneros digitais como parte dos textos disponíveis (ARAÚJO, 2010, p. 151).

Esse multiletramento nos convida a uma prática pedagógica que aceita a diversidade de textos que circulam na rede e as diferentes linguagens que os constituem, levando em conta suas especificidades, já que esses textos não apresentam uma forma fixa, nem um conteúdo padronizado, por serem híbridos e fronteirizos (ROJO; MOURA, 2012, p. 23)

O debate sobre a utilização de tecnologias nas aulas de literatura tem gerado pontos de vista diferenciados. De um lado, temos as abordagens tradicionais que valorizam o uso do texto escrito como propriedade das aulas de literatura, cujo leitor deve construir sua própria interpretação por meio de contato direto com o texto literário (TODOROV, 2009, p. 28). Do outro, temos aqueles que defendem o uso de novas mídias como meio de divulgação e análise do texto literário, levando em conta que os suportes digitais são fundamentais para o estímulo à leitura (ROUXEL, 2019, p. 30).

A partir desse contexto, é preciso que o professor reconheça as ferramentas tecnológicas como mecanismo de incentivo à leitura do texto literário e exerça seu papel de mediador na inclusão da tecnologia no cotidiano das aulas de Literatura. Agindo assim, o professor estará

contribuindo para uma maior popularização da leitura literária, principalmente entre jovens e adolescentes.

Essa nova ética deve basear-se no letramento crítico (ROJO, 2012, p. 29), o que esbarra na falta de conhecimento dos professores no que diz respeito às novas tecnologias. As escolas precisam utilizar a pedagogia dos multiletramentos a fim de tornar a sala de aula um ambiente mais crítico, moderno e interativo, deixando de lado a aprendizagem curricular, arcaica e presa ao autoritarismo.

Partindo desse princípio, Xavier define a inovação como um pensar criativo do sujeito que se materializa em um fazer eficaz. Diante de uma necessidade ou movido por uma inspiração, o sujeito consegue gerar a solução tão esperada ou antecipar a resposta a um problema que pode vir. A simples adaptação de um velho objeto ou a invenção totalmente inédita de um certo produto podem ser classificados como inovação (2013, p. 46).

Freitas (2010, p. 18) compreende letramento digital como o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente.

Para Gomes (2017, p. 36), o letramento literário nos convida a pensar o uso da multimodalidade no ensino de literatura de forma equilibrada, conciliando o uso do texto literário com os meios digitais por se tratar de um processo de formação do leitor, que faz parte da sociedade em rede. Gomes sugere uma didática da literatura 'preocupada com a formação do leitor capaz de romper a comunidade interpretativa de uma obra a partir da linguagem digital'. Para tanto, segundo o autor, a prática de leitura deve ter como fim a recepção audiovisual do texto literário processada por meio da subjetividade do ato de ler (2017, p. 36).

Rouxel (2013, p. 32) afirma que é sobre a emoção e inteligência que se constroem a relação entre estética e literatura, ressalta também ser através da leitura sensível da literatura que o sujeito-leitor se constrói e constrói a humanidade. Portanto, o processo de tradução de um texto literário para a linguagem audiovisual deve ser marcado por um debate crítico sobre os sentidos do texto lido tanto no contexto do autor como no leitor atual (GOMES, 2017, p. 36).

Apesar disso, o uso da tecnologia em nossas escolas é algo difícil de ser colocado em prática devido à, dentre outros motivos, resistência dos membros da comunidade escolar em aliar as tecnologias à aprendizagem. Para mudar esse quadro, são necessários programas, projetos e ações para a aplicação das TDIC nas escolas, para o alinhamento do ensino com o

mercado de trabalho e para a associação das inovações tecnológicas à realidade dessa escola (XAVIER, 2013, p. 44).

Para que o contato com essas tecnologias ocorra de forma eficiente, ressalta-se a necessidade de uma formação adequada e o planejamento das atividades desenvolvidas pelo professor, além do uso de tais recursos com uma postura crítica e investigativa do profissional para utilizá-las como recursos mediador do conhecimento (GOMES, 2017, p. 33).

Para Gomes (2017, p. 43), é preciso também incluir os debates sobre os multiletramentos como uma das interfaces do processo de leitura do texto literário. É importante, uma vez que as práticas sociais de letramento passam pelo reconhecimento das modalidades digitais, usadas pelos grupos sociais como os hipertextos. Reforçando esse pensamento, é preciso defender o uso da multimodalidade como uma estratégia de contextualização desse momento de “linguagens líquidas”, “networking”, ou “relacionamento” (ROJO; NETO, 2012, p. 8).

Nesse processo de ensino-aprendizagem, o uso das novas tecnologias passa pela proficiência das competências próprias do letramento digital como a avaliação do conteúdo que deve ser ministrado; a utilização da não linearidade, que nos liberta da obrigatoriedade de uma única via; a associação de informações de diferentes fontes, construindo o conhecimento a partir de dados da rede; e, por último, a exploração da biblioteca virtual como uma referência de fontes, levando em conta a seleção dos dados acessados na rede (FREITAS, 2010, p. 338).

Outro ponto a ser destacado no tocante ao uso da tecnologia nas aulas de leitura literária do Ensino Fundamental é o fato de “o hipertexto e a hiperleitura que ele permite e produz transformarem as relações possíveis entre as imagens, os sons e os textos associados de maneira não-linear, mediante conexões eletrônicas” (CHATIER, 2002, p.108-9).

Dessa forma, para Gomes, a transição da mudança do livro escrito para o uso das formas digitais nos convida a repensar o lugar do livro na sociedade e em nossas formas de leitura, visto que o meio digital propõe uma ruptura com a linearidade e a sequência a que estamos acostumados (2017, p. 34).

A mudança de atitude de um professor então, vai além do uso das TDIC em suas aulas, é preciso também estar preparado tecnicamente para uma postura crítica, pois “ser letrado digital inclui, além do conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia possibilitada pelo computador, um conhecimento crítico desse uso” (FREITAS, 2010, p. 338).

Dessa forma, ao reconhecer que o contexto de aprendizagem mudou, o professor abre novas possibilidades de interpretação de obras literárias ao reconhecer a dinâmica do texto multimodal. Aceitar que a linguagem digital pode ser usada a favor do letramento literário é um ponto de partida para novas estratégias de recepção do texto literário (GOMES, 2017, p. 44).

Ao reconhecermos o letramento digital como parte dos multiletramentos, estamos abrindo o leque de textos que podem ser usados em sala de aula e dinamizando o processo de ensino e aprendizagem. Essa abordagem passa também por uma reflexão cultural, pois não se trata de uma inclusão mecânica, mas da renovação das práticas pedagógicas que devem ser pautadas pelos multiletramentos, que também são letramentos culturais advindos de uma sociedade participativa e colaborativa (GOMES, 2017, p. 44).

Portanto, fica evidente a necessidade da inserção das mídias tecnológicas no processo de recepção da leitura do texto literário desde o Ensino Fundamental. Porém, essa utilização das tecnologias digitais deve estar associada a práticas de leitura literária que despertem no leitor o prazer de ler o texto e o envolvam ainda mais no mundo lúdico da literatura infantojuvenil.

2.2 Tecnologias digitais e práticas prazerosas de leitura literária

Ao pensar em letramento digital para as aulas de Língua portuguesa, é preciso fazer a inclusão digital crítica para ampliar a capacidade de leitura dos nossos alunos. Nesse sentido “ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos” (XAVIER, 2013, p. 134). Para que a inclusão digital ocorra da melhor forma possível, várias são as propostas.

Gomes (2017, p. 46) afirma que “a inclusão do texto digital requer um novo olhar para os alunos, que assumem uma postura participativa, por dominarem essa linguagem com autonomia”. Para que isso ocorra, Xavier (2005, p. 19) propõe uma didática descentralizada da figura do professor e pautada na autonomia, nas necessidades e nos interesses imediatos de cada um dos aprendizes os quais são usuários frequentes das tecnologias de comunicação digital.

Essa nova didática requer do professor uma nova forma de pensar suas aulas de leitura literária muitas vezes focadas apenas na reprodução de ideias do próprio docente. É necessário ouvir o leitor, suas ideias e reflexões sobre o texto literário também através da inserção da tecnologia nesse processo de recepção da leitura. Para que isso ocorra, é preciso um planejamento prévio e uma adequação das ferramentas tecnológicas ao perfil da turma e às necessidades do texto literário.

Freitas propõe a produção de vídeos como estratégia de motivação dos alunos para a leitura do texto literário, uma vez que o gênero digital pode ser usado para integrá-los de forma criativa e construtiva ao cotidiano escolar através de um ensino inovador e contextualizado com as necessidades do nativo digital (2010, p. 334). Gomes aponta, como saída para esse impasse,

uma prática híbrida de ensino de literatura, na qual o texto literário é recepcionado pelo gênero digital. Proposta que passa pela ampliação do horizonte de expectativa desse leitor, partindo da recriação dos sentidos do texto literário e da produção de vídeos (2017, p. 36-7).

Rouxel considera a participação do leitor fundamental, pois a leitura é embasada na experiência estética que permite aos alunos se apropriarem do texto, criando, de algum modo, a sua própria obra literária (2014, p. 33). Para Chartier, isso ocorre “porque proporciona ao leitor, e não mais ao autor ou ao editor, o domínio da composição, o recorte e a própria aparência das unidades textuais que ele deseja ler” (2002, p. 113-114).

Essa abordagem para a leitura do texto literário, por meio dos textos digitais, reconhece o aluno como um sujeito crítico e atuante no processo de interpretação textual, que incluía ludicidade e a criatividade da recepção literária, valorizando o texto digital, híbrido, aquele composto de imagens, textos, trilha sonora, fotos, legendas, etc (GOMES, 2017, p. 37).

Assim, a leitura literária passa a fazer mais sentido para as crianças e adolescentes, uma vez que ela se aproxima da realidade deles ao utilizarem ferramentas tecnológicas como forma de interpretação da leitura literária. Isso faz com que o leitor sinta-se como parte atuante do texto à medida que ele consegue expor suas ideias sobre o texto também através do uso de imagens digitais.

Essa metodologia de letramento compreende uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, assegurando o domínio das particularidades do texto literário (COSSON, 2011, p. 12). Com isso, ocorre a quebra da rotina do texto literário como pretexto para atividades objetivas e valoriza-se o leitor como um sujeito atuante, capaz não só de entender o texto literário, mas também de adaptá-lo para a linguagem audiovisual (GOMES, 2017, p. 37).

O leitor passa então a ser visto como um colaborador do processo interpretativo, pois se apropria e reconfigura o texto literário de acordo com as necessidades da linguagem digital, “completando-o com elementos oriundos de sua história pessoal e de sua cultura ou, inversamente, deixando-lhe lacunas, apagando tal aspecto que não atraiu muito a sua atenção” (ROUXEL, 2014, p. 23). O engajamento desse leitor é fundamental para a interpretação do texto, que é uma unidade linguística incompleta, necessitando de um colaborador, que articule as partes semânticas e formais no processo de leitura (GOMES, 2017, p. 37).

Nesse processo, por sua incompletude, o texto literário pode ser traduzido por meio de “movimentos cooperativos, conscientes e ativos da parte do leitor” (ECO, 2004, p. 36). Então, para se adequar a diferentes contextos de aprendizagem, é necessário o desenvolvimento de uma leitura subjetiva, que passe pela capacidade estética do leitor (GOMES, 2017, p. 38).

A atmosfera artística do texto lido é recriada, visto que, “no exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos” (COSSON, 2011, p.17). Nessa prática de multiletramentos para a leitura do texto literário, “estamos convidando os alunos a assumirem o papel de colaborador da interpretação, passando a explorar sua criatividade e sua subjetividade para construir um novo texto para um suporte digital” (GOMES, 2017, p. 38). Ao incluir o letramento digital nas aulas de literatura poderá ser solicitada a colaboração desse leitor com o domínio das tecnologias, uma vez que o leitor deve ser “capaz de cooperar para a atualização textual”, movimentando-se pelos sentidos propostos pelo autor (ECO, 2004, p. 39).

Dessa forma, considerando-se a proposta da incorporação da criatividade, reforça-se o papel importante do leitor quando usa o gênero digital para recriar os sentidos de um texto e gerencia suas vivências e informações para que possa utilizá-las de forma criativa e articulada de modo pessoal e autoral a fim de transformá-las em conhecimento útil e válido pelo menos para si (XAVIER, 2013, p. 43).

Esse sujeito-leitor é o real, aquele que tem mais habilidade com o texto digital do que com o texto escrito, pois é um leitor empírico, com as mais variadas identidades, conforme o contexto social onde a escola está inserida, portanto esse sujeito deve estar preocupado em atualizar os sentidos da obra propostos pelo autor (GOMES, 2017, p. 38). Nesse sentido, a figura do professor é essencial ao pensar em propostas de inserção das mídias tecnológicas no processo de leitura literária que viabilizem a formação de um sujeito-leitor. Por isso, a tecnologia não pode ser introduzida nesse processo de forma descontextualizada das reflexões sobre o texto literário pois a função primordial da leitura ainda é provocar o leitor.

Segundo Gomes, para que isso ocorra, ele deve ter uma postura implicada, isto é, ser um sujeito engajado com o texto. Tudo isso é possível pela identificação do leitor com o texto lido e pela provocação que o texto causa nesse sujeito-leitor que tem o desafio de traduzir a linguagem escrita para um gênero audiovisual (GOMES, 2017, p. 38). Esse processo de recepção de um texto literário deve ser guiado pelas especificidades da linguagem audiovisual, que é sintética e combina imagens, sons e fala. Nessa prática, devemos explorar de forma concisa o texto escrito, pois o mais interessante são as sobreposições e interligações de imagens que exigem um leitor capaz de fazer associações (GOMES, 2017, p. 41).

Com tais peculiaridades, o celular adequa-se ao processo de produção desse vídeo, pois se trata de um suporte que está programado para receber diversas mídias (vídeo, fotografias, gravações de áudio), como também permite o acesso a outros meios de comunicação (rádio, internet, etc.) (BARRAL, 2012, p. 98).

A ideia da apresentação de uma obra literária por meio de um texto digital é desafiadora, pois exige uma abordagem multimodal do texto escrito. Essa linguagem é híbrida e se aproxima do formato dos vídeos, usados para divulgação de músicas. “No nosso caso, esse vídeo tem o propósito de reinterpretar o texto escrito por meio de imagens, legendas, desenhos, fotos, etc.” (GOMES, 2017, p. 42).

Com a proposta de produção de vídeos sobre obras literárias, reconhecemos a importância da inclusão do letramento digital como parte de nosso processo pedagógico. Com isso, pensamos o espaço da leitura de textos literários como de um momento de recepção e produção de novos textos. Essa produção de um vídeo, como parte da interpretação literária, expõe a sensibilidade dos leitores atuais diante de obras clássicas (GOMES, 2017, p. 43).

A criatividade e as habilidades tecnológicas de nossos alunos não podem ficar de fora de nossas aulas de literatura, visto que alguns dispositivos digitais são capazes de recriar objetos a serem apreendidos fora do espaço escolar, virtualizando o real por meio de aplicativos computacionais com ganhos notáveis para todos os participantes do processo educacional” (XAVIER, 2013, p. 46-7).

A abordagem multimodal para recepção do texto literário amplia as possibilidades de leitura de uma obra literária e convida o leitor a produzir novos sentidos dos textos literários. Essa adequação da linguagem literária para o formato digital é fundamental para a divulgação do conteúdo de grandes obras e para a formação de novos leitores na era digital (GOMES, 2017, p. 43).

O processo de recepção do texto literário deve ocorrer de forma lúdica e dinâmica, reconhecendo a importância da inclusão do texto eletrônico no espaço escolar, pois vivemos um contexto revolucionário da técnica de produção de textos, do suporte do escrito e das práticas de leitura (CHATIER, 2002, p. 113). Além disso, os diferentes suportes digitais estão repletos de recursos visuais e sonoros, que ampliam a experiência da leitura e nos convidam a participar do “momento de transição do papel (analógico) para a tela (digital), no qual experimentam a simultaneidade de semioses e vivenciam a clipagem das linguagens” (XAVIER, 2005, p. 5).

Essas novas relações da leitura literária com os gêneros digitais ainda não foram completamente assimiladas pelas práticas educacionais, por isso precisamos investir em pesquisas que possam mapear os resultados dessas práticas desafiadoras. O momento ainda é de experimentação, pois o receio de perda de espaço do texto escrito é muito grande entre os professores. Cabe ao professor experimentar novas propostas de recepção sem perder o encanto e a magia que o texto literário exala (GOMES, 2017, p. 44- 5).

Sendo assim, uma das propostas desse projeto é a de utilizar as tecnologias digitais como ferramenta lúdica e de desenvolvimento do senso crítico dos alunos do 6º ano na análise da leitura literária do livro *A mulher que matou os peixes* no tocante a relação do homem com os animais. Essa ferramenta tecnológica ajudará aos alunos enxergarem a leitura literária como algo divertido e próximo de suas realidades, através também de uma proposta de leitura literária subjetiva.

3 - PROPOSTA DE LEITURA SUBJETIVA COMO FERRAMENTA DIDÁTICA

Para que os alunos do Ensino Fundamental vejam o texto literário como algo prazeroso é preciso que eles se identifiquem com a leitura literária, sendo necessário, então, utilizar propostas que aproximem leitor do texto literário, fazendo com que esse leitor sintam-se coautor do texto. Dessa forma, apresentamos neste capítulo a proposta de leitura subjetiva como ferramenta de apoio didático na leitura dos textos literários para alunos do Ensino Fundamental.

Neste capítulo apresentamos os principais fundamentos da leitura subjetiva e ressaltamos o quanto esse método de leitura possibilita um envolvimento maior do leitor com o texto literário. Em seguida, abordaremos alguns aspectos da obra infantil de Clarice Lispector, ainda pouco conhecida do grande público, e finalizamos com as considerações sobre a relação do homem com os animais, temática também abordada nas oficinas, ressaltando o quanto essa relação se modificou com a evolução da sociedade.

Para Rouxel, é preciso que se dê atenção particular ao conteúdo existencial da literatura, à sua dimensão antropológica (naquilo que ela exprime de emoções fundamentais da psique humana), na medida em que a leitura das obras literárias permite construir o humano sujeito. Dessa forma, a leitura literária precisa considerar as experiências que o leitor já possui ao ter contato com o texto literário.

No entanto, a defasagem curricular nas escolas de educação básica do Brasil nos leva a indagar sobre os resultados das metodologias de ensino de leitura, bem como nos coloca em busca de experiências melhor sucedidas. Para tanto, apresentamos a didática da leitura subjetiva, proposta elaborada por Annie Rouxel (2013, p. 29).

Consideramos, neste contexto, a formação de leitores nos remetendo à problemática elaborada por Gerard Langlade (2013, p. 65) que afirma ser preciso voltar-se para a subjetividade do texto e ouvir o aluno sobre o significado e impressões acerca da obra lida. Para compreender a didática da leitura subjetiva, faz-se necessário entender o que ocorreu na França, seja no que dista, seja no que se aproxima do caso brasileiro, quando se trata de ensino de leitura nas escolas públicas. Michèle Petit descreve os sujeitos leitores a partir das expectativas sobre a formação desses leitores:

Parece-me que, na atualidade, às vezes há uma nostalgia semelhante, principalmente entre as pessoas que se encontram nas fileiras do poder, seja político ou universitário. Uma nostalgia dessa cena mítica, onde todos se reuniam em torno do patriarca que, sozinho, falava. Um desejo de restauração dessa autoridade antiga que a leitura exatamente contribuiu para enfraquecer. (2008, p. 45)

A autora atenta para mudanças de comportamento dos jovens e mensura o quanto esse novo contexto exige novas abordagens que se aproximem das condições de compreensão do texto literário proposto, o que ela mesma identifica como complexo, já que as mudanças são imensas. Em outras palavras, Petit defende que, seja nas periferias da França ou em cidades pequenas da América Latina, as experiências de leitura dos jovens leitores existem e podem diferir-se quanto aos títulos lidos, porém, lê-se de outra forma, muitas vezes, fora da expectativa dos educadores, mas sempre inseridos em temáticas contemporâneas que possam interessar igualmente a alunos e professores.

Ainda hoje, na realidade das aulas do ensino básico e mesmo, às vezes, da educação infantil, a leitura exigida repousa sobre uma série de observações que entravam o investimento pessoal do leitor, tornando o texto lido e estudado quase sempre um pretexto à descoberta e aquisição de ferramentas de análise, que não consideram o leitor enquanto sujeito (ROUXEL, 2014, p. 20).

Para Rouxel, é preciso eliminar do ensino de leitura a valorização da interpretação do literário como reflexo perfeito da crítica literária academicista:

A interpretação visa, em verdade, a um consenso sobre um significado. Por sua vez, a utilização remete a uma experiência pessoal, que pode ser igualmente compartilhada. No espaço intersubjetivo da sala de aula, a experiência do outro me interessa, pois eu me pareço com ele; ela me fornece, em sua singularidade, um exemplo de experiência humana. A experiência conjunta da interpretação do texto e de sua utilização por um leitor põe em tensão duas formas de se relacionar com o texto e com o outro e confere intensidade e sentido à atividade leitora. (2013, p. 162)

O fragmento indica a literatura fora das fronteiras da crítica acadêmica. Para a didática da leitura subjetiva, interessa saber dos jovens o que leem, como leem e como utilizam a apreensão da leitura na interação com o outro. É sabido que o século XVIII iniciou a introdução do literário no contexto escolar, inicialmente para as camadas burguesas e, no final do XX e início do XXI, para as camadas populares com o advento da universalização do ensino. Cabe apontar que, atualmente, as dificuldades quanto à formação de leitores na atualidade se devem em muito à estratificação de algumas metodologias e crenças que ainda permeiam o ensino.

Langlade por sua vez, lembra que a exclusão da subjetividade é vista ainda como condição para o leitor competente. Sentir seria o mesmo que desmerecer o caráter estético do texto literário. E a ele ocorre perguntar: como, em contextos escolares tão inóspitos, muitos leitores desenvolvem gosto pela leitura para a vida toda? As reações subjetivas seriam assim

“catalisadoras” de leitura e não motivo de exclusão da compreensão do literário. Sobre o leitor profissional, forjado na academia, Langlade afirma que

A distância crítica que o leitor profissional adota não constitui o único modo de leitura do leitor letrado, mas sim uma espécie de caso particular [...] Nessa leitura crítica, o leitor está principalmente atento aos elementos relacionados a uma literariedade construída por meio do conhecimento de códigos específicos da literatura (gênero, intertextualidade etc.). Porém, em uma atitude de leitura “normal” – quando leio “um livro em minha poltrona para meu prazer”-, minha atenção não está focalizada exclusivamente nesses traços estéticos, nesses índices da referência literária, o que não significa que sejam ignorados por mim, que os apague artificialmente de meu espírito; estão, entretanto, associados a outros elementos que remetem a minha personalidade global: meus conhecimentos literários e minhas leituras anteriores, sem dúvida, mas também minha experiência de mundo, minhas recordações pessoais, minha história própria. Não estarei agindo como sujeito literário, mas simplesmente como sujeito. (2013, p. 32)

Para Langlade, a literatura “é” do leitor, e a utilização do texto literário não aceitará traços artificiais propostos pela crítica, mas sobre este construirá pontes para conexão ou rotas de desvio para o próprio eu pela via da subjetividade.

De acordo com Jouve, o leitor reconstrói seu mundo e o ressignifica ao ler o literário, e o que é vivido é comparado com o lido, visto que ler, para o autor, “é uma viagem, uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro tempo, deixa a realidade para o universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido de ficção” (2002, p. 109). Vida e ficção se misturam de tal modo que o leitor passa por um processo de transformação, passa a perceber o mundo ao seu redor de maneira diferente. Assim, o impacto da leitura consiste no retorno do literário para a experiência da existência do leitor. Como exemplo lembra que os best-sellers atendem justamente a essa demanda não de desestabilização, mas de manutenção e afirmação do pensamento do leitor.

Para Rouxel (2014, p. 25), é preciso também uma mudança radical no ensino de literatura e transformar a relação dos alunos com o texto literário. É necessário instituir alunos, sujeitos leitores, na aventura interpretativa da leitura literária apoiada nas experiências de leituras particulares dos alunos pelos quais o texto toma vida e significação. Evidencia-se assim o pensamento de que o leitor sempre dito e sempre lembrado por tantos teóricos, por tantos críticos, é outro, é contemporâneo, precisa ser ouvido, tem o que dizer e o que autobiografar, afinal a literatura está em perigo.

Para mensurar o quão bem-vindas são estas vozes dos alunos, Rouxel acrescenta que:

O literário não se mede pelos critérios do hermetismo: a construção do sentido não exige que se recorra à abordagem hermenêutica. Numerosas obras que foram, durante

muito tempo, vítimas de um ostracismo conservador são hoje reconhecidas e apreciadas nas salas de aula. Assim, o romance de Vasconcelos, *Meu pé de laranja lima* pertence hoje às leituras recomendadas para os jovens alunos enquanto nos anos de 1980, ele foi banido em razão de uma língua julgada muito familiar. (2014, p. 29)

Na prática de sala de aula, o livro dito fora do cânone para jovens pode estar num mesmo plano de trabalho com outros valorados, é uma questão de acréscimo desses títulos e de ouvir o jovem leitor, e não propriamente de exclusão ou aniquilamento dos currículos. É preciso, portanto, que o professor saia da figura de único detentor de condições de escolha dos textos literários trabalhados em sala de aula.

Rezende abona a proposta francesa e lembra que, também no caso brasileiro, assim como lá

Persiste residualmente, sobretudo entre os professores, o ideal humanista de formar pela literatura, aquela concepção ainda arraigada que considera as grandes obras literárias como fonte maior para a elevação do espírito, mas cujas obras-primas não são mais lidas. Tanto professores quanto alunos, quando indagados sobre literatura, manifestam um discurso que beira o sagrado, mesmo não tendo vivenciado nada disso em si mesmos. (2014, p. 49)

Inspirada na experiência de leitura como recepção seguida da apropriação do literário, Rouxel defende que a subjetividade possa inserir significado ao que se lê, isto para além da historiografia literária proposta nos documentos curriculares seguidos pela escola até o início do século XXI e que ainda persiste em muitas instituições do ensino Básico. A criatividade, o ouvir e a organização do pensamento são considerados como parte do ensino-aprendizagem sobre o texto estético.

A experiência estética, que é resposta do sujeito leitor às solicitações da obra lida, pode igualmente ser apreciada a partir das metamorfoses que o leitor imprime ao texto, tornando-o seu. Durante a leitura, o leitor se apropria do texto: Ele o reconfigura à sua imagem, completando-o com elementos oriundos de sua história pessoal e de sua cultura ou, inversamente, deixando-lhe lacunas, apagando tal aspecto que não atraiu muito a sua atenção (ROUXEL, 2014, p. 23).

Na didática da leitura subjetiva, é importante construir e desenvolver a competência estética do leitor, ou seja, sua aptidão para reagir ao texto, para estar atento às repercussões que a obra suscita nele mesmo e a exprimi-los (ROUXEL, 2014, p. 25).

Como linha geral, observa-se que a consideração do leitor no ensino de literatura não se limita ao estudo do estatuto do leitor inscrito no próprio texto, normalmente expresso por categorias como leitor implícito, leitor modelo ou leitor virtual. Trata-se de estudar o leitor real, aquele que, em condições históricas e pessoais determinadas, abre um livro para ler. Os estudos

procuram justamente caracterizar modos efetivos de apropriação da obra ou, nos termos de Gérard Langlade, “a singularização da obra realizada pelo leitor” (p. 26), o que raramente se verifica nas abordagens propostas na sala de aula.

Na avaliação de Rouxel (2013, p. 83), várias pistas são abertas hoje com atividades que reivindicam uma implicação do leitor e só por esse meio ganham sentido: leitura cursiva, escrita de invenção, encontros estimulantes em torno dos livros. Estas atividades que se sustentam numa confrontação íntima do jovem leitor e do texto literário dão mais lugar à expressão da subjetividade e deveriam favorecer a emergência de gostos e de uma identidade literária.

Para Rouxel (2014, p. 25), novas práticas se desenvolvem atualmente nas salas de aula, da educação infantil à universidade, dentre as quais, o trabalho com diários e cadernos de leitura. Eles permitem observar o ato da leitura, captar as reações, as interrogações dos leitores ao longo do texto, identificar as passagens sobre as quais eles se detêm, que eles às vezes grifam para guardar o termo destacado.

Além disso, esses escritos possibilitam vislumbrar como a personalidade do leitor se constrói no espelho do texto: os julgamentos axiológicos sobre os discursos ou a ação das personagens, as hesitações e as interrogações sobre a maneira de apreciar o mundo ficcional ou a qualidade da escrita testemunham essa construção identitária (ROUXEL, 2014, p. 26). Eles refratam também, através de aproximações efetuadas espontaneamente com outros textos, com outras obras de arte, ou simplesmente com suas experiências de vida, do processo da elaboração de uma cultura pessoal (ROUXEL, 2014, p. 22). Esse fenômeno de relações que J. Bellemin-Noël chama de interleitura coloca em evidência a influência do texto e seu poder catalisador na própria cultura do sujeito.

Apesar da amplitude que essas práticas de leitura possibilitam ao texto literário, elas ainda são pouco exploradas nas salas de aula do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras. Isso acontece devido a fatores ligados principalmente à forma tradicional como a leitura literária ainda é trabalhada nas aulas de Literatura da maioria das nossas escolas.

Para Rouxel, muitos professores temem os excessos subjetivos, os delírios interpretativos, pois duvidam da capacidade dos alunos de produzirem interpretações interessantes ou aceitáveis. Porém, o estabelecimento, ainda tateante, da leitura subjetiva em sala de aula produz seus frutos, pois “os alunos são convidados a objetivar sua leitura a partir do seu ‘texto de leitor’” (2014, p. 27). O autor destaca também que é o recuo crítico, o distanciamento face ao objeto literário e suas interpretações, que são, então, necessárias. Importa que seja legível o diálogo entre o texto da obra e os textos dos leitores e que os alunos sejam capazes de argumentar a sua recepção. Sendo que a leitura subjetiva em sala de aula não

se limita às emoções, ela se apoia na experiência estética para dar sentido ao texto e engajar uma reflexão sobre sua própria pertinência, exigindo, portanto, uma competência reflexiva dos leitores.

Assim, construir uma didática da leitura subjetiva supõe que se reflita sobre a escolha das obras a serem lidas em sala de aula. A heterogeneidade das salas de aula, a vontade de formar leitores para a vida nos conduzem a reconsiderar o corpus da literatura ensinada, para abri-los a outras literaturas: literatura popular, literatura infanto-juvenil, literatura pós-colonial, literatura francófona e literatura estrangeira (ROUXEL, 2014, p. 29).

A literatura infantojuvenil, incluindo os álbuns, envolvem os jovens leitores em formas de leitura lúdicas, não lineares e, por vezes, relativamente complexas. A inventividade dos criadores de álbuns – autores e ilustradores – transforma pouco a pouco o horizonte de expectativas dos jovens leitores (ROUXEL, 2014, p. 32). Assim, o álbum de F. Laurent Fipopuset Gropopus põe o problema do sentido da leitura. Laurence Allain Le Forestier, na sua pesquisa, em andamento, sobre os peritextos nos álbuns infantojuvenis vê na abordagem de F. Laurent:

Uma incitação para entrar na roda de uma leitura não linear, não fragmentada, mas circular, ou até mesmo espiral, uma vez que a leitura vai se dar de esquerda para a direita, da direita para a esquerda, de baixo para cima e de cima para baixo. Leitura em todos os sentidos sem, no entanto, perder o sentido, prova da inventividade, da modernidade em uma arte que não cessa de evoluir para o maior deleite de uns e de outros (2012, p. 51)

Essa dimensão lúdica de leitura está também muito presente em álbuns com a prática comum de metalepse que convida o leitor a cruzar os limiares entre dois níveis narrativos ou duas ficções. Os jovens leitores se habituem ao grande prazer diante da mobilidade intelectual exigida por essa leitura aventureira.

Enfim, o jogo literário e a experiência estética repousam sobre um uso particular da linguagem. Os leitores são conscientes de que coletam as citações que fazem sentido para eles. Vestígios de uma leitura condensada de emoções, as citações, lugares da emoção estética são homenagens ao texto literário de onde são oriundas e que elas têm o poder de reanimar (ROUXEL, 2014, p. 33).

Para Rouxel (2014, p. 33), é a função poética da linguagem, o jogo com as palavras, os ritmos – a música do texto – que suscitam o prazer estético e isso, desde a primeira infância. As canções, os poemas, como os que apresentam a antologia de Helder Pinheiro e Marcelo Soares: *Outros Pássaros & bichos na voz de poetas populares* encontram tal prazer nos ecos na

sensibilidade e no imaginário das crianças e dos adultos confrontados com a fonte de suas identidades enquanto leitores.

Assim, a didática da leitura subjetiva não é apenas possível, mas também é rica de promessas em termos de formação do leitor e da abordagem da literatura. A leitura literária embasada na experiência estética permite que os alunos se apropriem do texto, criando, de algum modo, a sua própria obra literária (ROUXEL, 2014, p. 33).

Dessa forma, é a relação com a literatura que se encontra transformada, sendo esse o lugar de uma experiência existencial e estética onde se põe em jogo a identidade do leitor. O leitor, ativo, é o autor de sua própria transformação, pela óptica do texto (ROUXEL, 2014, p. 33). Não se trata, evidentemente, de abandonar a leitura de autores clássicos ou mesmo de obras difíceis, mas sim de auscultar o lado subjetivo dos leitores para facilitar o diálogo com eles na sala de aula.

As análises das autobiografias e dos textos resultantes de leituras dos alunos são, nesse sentido, muito valiosas, pois esclarecem em detalhe o que significa, por exemplo, “utilizar” um texto literário. Considerada pelos métodos formais de análise como interferência subjetiva no processo de leitura, essa utilização é, na verdade, a forma mais autêntica de se compreender a própria experiência literária.

Por fim, cabe assinalar que leitura subjetiva e ensino de literatura proporciona, além de uma grande contribuição teórica e prática, um verdadeiro prazer intelectual para leitores experientes e, em especial, para professores de literatura. Ao tratar de uma enorme gama de aspectos práticos da leitura, o livro conduz o leitor pela intimidade do processo da criação e da recepção literária, fazendo crescer seu interesse e admiração pela literatura. E isso só pode fazer bem ao professor disposto a reavaliar seu modo de ensiná-la.

Dessa forma, o caderno de leitura proposto nesse projeto seguirá a proposta de leitura na qual os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental participam de oficinas que propõem atividades a partir da leitura subjetiva e da intertextualidade que desenvolvem o senso crítico e a inserção das tecnologias no cotidiano escolar.

Na primeira oficina, os alunos levaram fotos de pessoas com seus animais de estimação para, em seguida, serem comparadas, colocadas lado a lado e debatidas. Na segunda oficina, foi feita a leitura, na sala, do livro infantil *A mulher que matou os peixes* de Clarice Lispector, buscando identificar as ideias contidas no texto no que se refere aos valores dos animais e à consciência ecológica. Na terceira oficina, os alunos assistiram inicialmente ao filme *Spirit – O corcel indomável* (UNIVERSAL, 2002) e, em seguida, dirigiram-se à sala de informática da escola onde pesquisaram imagens de animais de estimação em situação de maus tratos. Na

quarta oficina, os alunos desenharam os animais que estão presentes no texto de Clarice além de desenharem como imaginam que seja a narradora. Na quinta oficina, os alunos gravaram dois pequenos vídeos: um sobre maus tratos a animais e o outro com algumas cenas do livro de Clarice Lispector. Como atividade complementar, os alunos visitaram o Oceanário de Sergipe.

3.1 A obra infantil de Clarice Lispector

Conhecida por seus textos que visitam a complexidade da existência e dos sentimentos humanos, Clarice experimenta nos que são considerados infantis uma simplicidade do dizer, que nem por isso deixa de lado sua complexidade essencial. Quando questionada se é mais fácil escrever para adultos ou para crianças, ela afirma encontrar nas crianças um interlocutor mais sensível à leveza da vida.

Não à toa, que seus livros escritos para esse público têm um tom fortemente marcado pelo diálogo e pelo desejo de se comunicar com o mistério do mundo, sempre a partir de uma perspectiva curiosa e disposta a interrogações difíceis. Segundo Mel Brittes:

Nos livros para crianças, não se nega o sofrimento inevitável de todos que estão vivos, mas procura-se aplacá-lo com a criação de um espaço aconchegante de diálogo, em que as crianças são atendidas em suas necessidades afetivas e emocionais. Tudo isso por meio da voz dessa narradora maternal que conversa com o seu interlocutor ao longo das narrativas (Blog das letrinhas, 17 de outubro de 2017).

Ao analisar a obra infantil de Clarice, muitos podem dizer que sua literatura não deve ser, necessariamente, indicada para o público mirim. Tal argumento estaria baseado nos temas abordados pela autora, como no caso da violência, tema presente em toda a sua obra, pelo tema em si ou mesmo por conta de sua linguagem transgressora (GONÇALEZ, 2017, p. 18). Os animais também fazem parte das suas narrativas e os temas tratados pela autora podem ser lidos sempre de forma atual, por conta da ruptura entre as fronteiras do mundo real e do mundo fictício. Por isso, sua narrativa é extremamente transgressora e tudo em Clarice Lispector choca no sentido de confrontar o senso comum (GONÇALEZ, 2017, p. 20).

A ruptura com o senso comum e a transgressão presentes em sua obra são mediados pelo uso do recurso estilístico do grotesco, “as representações de grotesco no mundo moderno constituem a oposição mais ruidosa e evidente a toda espécie de racionalismo e a qualquer sistema de pensar” (SÁ, 2004, p. 99).

Aliás, como lembra Rosenbaun a própria autora afirma: “Por que publicar o que não presta? Porque o que presta também não presta. Além do mais, o que obviamente não presta

sempre me interessou muito. Gosto de um modo carinhoso do inacabado, do malfeito, daquilo que desajeitadamente tenta um pequeno voo e cai sem graça no chão” (LISPECTOR apud ROSENBAUN 1999, p. 3).

Assim, o grotesco é característico de sua obra. Rosenbaum denomina a obra de Clarice como uma narrativa rebelde e demoníaca:

(...) a literatura de Clarice não rejeita o grotesco, ao contrário, acolhe o que normalmente é monstruoso e obscuro, gerando horror, espanto e nojo. O leitor estremece e se desnorreia, frente a textos de tão crua realidade. Aliás, ela explicitou esse gosto pelo que desequilibra a ideia de beleza clássica, de totalidade harmônica, recusando toda a representação literária organizada e arrumada (1999, p. 3).

De acordo com Lajolo e Zilberman (2008, p. 154), a fragilidade e a desproteção junto à postura doutrinária é o que caracterizam normalmente a figura dos animais que são personagens nas histórias para as crianças brasileiras, principalmente entre as décadas de 40 e 50 do século passado. Essas narrativas são frequentes nesse período e dão preferência aos animais domésticos, especialmente, os pequenos.

Os animais que Clarice Lispector traz para dentro de sua obra, sejam domésticos ou não, têm por função principal a de encantar, a de fazer escritora ou leitor voltar à ancestralidade, à forma instintiva de ser para, assim, sentir a vida com toda a intensidade de uma criança.

Mas às vezes me arrepio vendo um bicho. Sim, às vezes sinto o mudo grito ancestral dentro de mim quando estou com eles: parece que não sei quem é mais o animal, se eu ou o bicho, e me confundo toda, fico ao que parece com medo de encarar meus próprios instintos abafados que, diante do bicho, sou obrigada a assumir, exigentes como são, que se há de fazer, pobre de nós (LISPECTOR, 1999, p. 334).

Para definir o fazer da linguagem clariciana, podemos dizer então que ele é marcado pela desconfiança. Olga de Sá afirma que essa desconfiança não é de ordem teórica:

Sua ontologia da palavra assim como a sua metafísica (o ser) é empírica e vivenciada como escritura, exercício de vida, que ela alimenta de seu próprio sumo e que realimenta, numa espécie de suplício de Tântalo. Sua “maiêutica” não é feita de um processo racional, para atingir uma verdade que preexistia e só se precise encontrar, mas é uma maiêutica do fazer linguagem (SÁ, 2004, p. 234).

Sá (2004, p. 234) afirma também que Clarice nunca havia gostado de dualismos e o uso das dualidades seriam contempladas quando estas dilaceravam seu desejo de unidade e totalidade, já que a realidade é maior que a linguagem. A palavra escrita para Clarice passava a ser um instrumental da existência, advinda da sua postura questionadora sobre o ato de escrever visto que ela, a partir da escrita, se compreendia (SÁ, 2004, p. 238). Clarice também

trouxe para a literatura infantil brasileira todo o seu talento narrativo, apresentando ao pequeno leitor um outro narrador, já comum em sua escrita para adultos, e uma nova possibilidade de leitura, a de ser chamado para dentro da narrativa, a de ser personagem junto com o narrador, como destacaram Lajolo e Zilberman:

Talvez o escritor infantil que primeiro e com mais empenho tenha trazido para a narrativa infantil os dilemas do narrador moderno seja Clarice Lispector. Suas obras para crianças abandonam a onisciência, ponto de vista tradicional da história infantil. Esse abandono permite o afloramento no texto de todas as hesitações do narrador e, como recurso narrativo, pode atenuar a assimetria que preside a emissão adulta e a recepção infantil de um livro para crianças (2008, p. 154).

Desse modo, o narrador (e a figura do adulto que conta a história) fica em uma posição horizontal frente à criança, que assume a função de cúmplice da narrativa, imaginando, criando, refletindo, aprendendo e se divertindo. Clarice pensou no receptor de seu texto, em partilhar a narrativa com o leitor, antes mesmo de a Estética da recepção ser divulgada no meio acadêmico e literário. Ela abre espaço para o leitor participar e preencher as lacunas do texto, sejam elas propositais ou não. De acordo com Zilberman e Magalhães,

Seria um trabalho esgotante e improdutivo para o escritor, se este se preocupasse em traduzir de maneira absoluta toda a realidade externa que transplanta para o livro. Por isso, emerge uma série de pontos de indeterminação, que são preenchidos pela imaginação do leitor (1987, p. 81).

Os textos infantis de Lispector são inovadores e originais também por provocarem o leitor a resolver enigmas, a procurar soluções para situações inusitadas e imaginárias, mas baseadas em fatos que ocorrem na realidade social em que a criança está inserida, como o caso das galinhas que são escravizadas (que pode ser uma leitura da condição social em que vivem os trabalhadores na sociedade capitalista) ou se elas devem ou não engolir o caroço da jabuticaba; o mistério da fuga do coelho e vários outros casos que exigem o raciocínio e a imaginação da criança.

Segundo Dinis,

[...] forçada a pensar, a criança se vê em contato com um mundo de novas possibilidades existenciais. Tal literatura passa a exercer um papel bastante importante para a criança que em seus primeiros anos escolares está sendo moldada para os valores dominantes da razão, da ordem e do pensamento lógico, levando o leitor a resgatar o seu espaço lúdico e buscar novas possibilidades de pensamento. (2006, p. 11)

No livro *A mulher que matou os peixes*, a narradora-personagem, consegue criar uma relação de cumplicidade com o leitor por conta do clima aconchegante e acolhedor que ela figura na sua narrativa, através dos diálogos. Essa característica se repete ao longo do livro, o que a constitui como recurso estilístico (GONÇALEZ, 2017, p. 31).

Uma característica peculiar da referida obra de Clarice é a confissão explícita da autora Clarice Lispector, que, no livro, é, além da narradora, a personagem que confessa o crime cometido com os peixes. Porém, durante a leitura, a autora envolve o leitor num universo muito agradável, para justamente mostrar que não cometeu esse ato propositalmente e que merece receber o perdão.

A narrativa é intercalada em primeira e terceira pessoa e Clarice trata de uma questão importante que é a falta de tempo, o cotidiano do ser humano. E que, na verdade, essa foi a causa da morte dos peixes, pois, por ter outras tarefas, esqueceu-se de algo tão importante, que era alimentar e trocar a água dos peixinhos. O animal peixe, tão comum tanto nas grandes cidades, quanto nas cidades do interior, e ao mesmo tempo tão frágil, leva o leitor a se comover com a história e oscilar sua opinião quanto à culpa ou não por sua morte, pois ao mesmo tempo que Clarice deixou que os peixes morressem, na história, a todo momento, tenta provar sua afetividade por animais, relatando seu contato e carinho por bichinhos de outras espécies.

Toda a narrativa relata fatos com a presença de outros animais que servem para justificar o amor da narradora por eles, bem como evidenciar que ela não teve culpa da morte dos vermelhinhos. A autora deixa em aberto a finalização do livro, tirando de si a resposta quanto a sua culpa ou não, deixando esse desfecho para o leitor.

Outra característica da narração de Clarice no livro *A mulher que matou os peixes* é a interpelação da autora a cada passo, dirigindo-se ao leitor infantil com questões ou observações variadas, sobre personagens, gostos e expectativas. Ao fazer isso, a narradora busca uma aproximação com os pequenos, utilizando fatos que agradem as crianças: “É preciso mais do que isso: colocar-se ao lado do leitor, ver o mundo através dos seus olhos, ajudando-o a ampliar esse olhar nas ampliadas direções” (AGUIAR, 2001, p. 41).

No livro, também se destaca o tratamento humanizado dos animais e a aproximação com o leitor através de sua identificação com eles, além de trazer para o mundo do leitor o mundo animal, englobando seus hábitos, ressaltando sempre o valor de cada bicho e de sua espécie. Portanto, a obra citada é de grande relevância na literatura infantil, uma vez que trabalha o imaginário, o prazer da leitura, um rico conteúdo de informações, levando o leitor a um universo criativo e ao mesmo tempo participativo, dialogando a todo momento com leitor e com diferentes pontos de vista para a apresentação dos acontecimentos (SILVA, 2010, p. 19).

É pelo conjunto dos livros, enredo, linguagem, imagens, sons, personagens e indagações, que o leitor, enquanto sujeito pensante, consegue adentrar no espaço imaginário do texto literário, tornando-se parte ativa da narrativa. A linguagem poética é o passaporte para que o leitor infantil ou adulto viva intensamente suas imagens, experimentando a cada texto uma nova maneira de ver e pensar o mundo, sem imagens cristalizadas e máscaras forjadas, ao contrário do que acontece com a maioria dos adultos.

De acordo com Bachelard, “já não parece um paradoxo dizer que o sujeito falante está por inteiro numa imagem poética, pois se ele não se entregar a ela sem reservas, não entrará no espaço poético da imagem” (2005, p.12). Esse é um dos sentidos que a literatura alcança que é despertar no leitor a imagem literária, fazendo-o mergulhar no espaço poético da imagem e assim recriar a realidade, redirecionando a vida e os sonhos. Esse papel a literatura infantil demorou a assumir, todavia depois de muitas palavras escritas no livro da vida e da História, alguns escritores têm conseguido realizar e possibilitar que a infância, que habita na criança e no adulto, entre nesse espaço poético da imagem, que é o livro literário.

Portanto, o texto de Clarice Lispector atinge o objetivo da literatura para criança, assim como para adultos, que é buscar um novo espaço de liberdade, imaginação e reinvenção da vida, fugindo, como o coelho pensante, do aprisionamento de uma forma ou de um único pensamento. Liberdade e imaginação são as palavras inspiradoras da literatura infantil e da escrita clariceana.

3.2 A relação do homem com os animais

As escolas públicas brasileiras ainda precisam mudar sua metodologia pedagógica ao abordar contos que apresentam animais em situação de maus tratos, pois tais metodologias contribuem para a preservação de conceitos que consideram o homem como detentor de direitos incontestáveis sobre os bichos. Não há também entre os projetos em curso da escola escolhida como campo de pesquisa nenhuma iniciativa no tocante à relação do homem com os animais, por esse motivo, esta pesquisa se faz tão importante para o universo escolar da referida escola, uma vez que os/as discentes não são estimulados/as a refletir sobre o tema e sobre a adoção de estratégias para se chegar a uma relação harmoniosa homem/animais.

De acordo com evidências históricas, essa relação do homem com os animais de estimação tem data de 12 mil anos antes de Cristo. Na época, os cães eram os únicos animais tidos como bichos de estimação e quando falecidos, eram enterrados na mesma cova de seus

donos. Sabe-se, através de todas as pesquisas feitas, que o principal motivo usado antigamente para que um homem tivesse o seu animal de estimação, era a segurança e praticidade na hora da caça. O primeiro porque, com um animal por perto, o homem, com certeza, estaria mais protegido de ataque de outros homens e até mesmo de outros animais, já no segundo caso, o animal ajudava bastante na caça, pois ele tanto era usado para resgatar as presas quando o caçador atirava ou ele mesmo caçava animais menores que serviam de alimento para as duas espécies.

Mesmo sendo os cães os primeiros animais que foram colocados dentro de casa e cuidados como animal de estimação, os lobos já eram usados em caça há um bom tempo antes disso. Eles eram geralmente criados em família inteira para que se adaptasse melhor com o humano e não oferecesse perigo. Então, você, chegando a uma casa nessa época, iria encontrar com facilidade a mãe, o pai e os irmãos desse animal. Depois de maiores, iam sendo separados aos poucos para que criassem um apego maior aos seus donos. Outros registros constataam que, na era pré-histórica, os homens da caverna criavam cachorros para que, no inverno, esses animais fossem uma espécie de aquecedores e, em troca, ganhavam restos de comida. Dessa forma, os laços afetivos foram crescendo e, cada vez mais, esses animais passaram a fazer parte da convivência humana.

Já para a mitologia grega, todo cão mantinha a alma junto com o seu dono durante toda a eternidade, fato que talvez tenha sido responsável pelo que citamos anteriormente, de enterrarem os animais de estimação juntamente com os seus donos. Diversos estudos tanto da Sociologia, da Psicologia, da Medicina Veterinária e de tantas outras ciências foram feitos para tentar descobrir de fato a relação que existe entre essas duas espécies.

Esse assunto está relacionado com a trajetória histórica da relação que o homem estabelece com os animais não humanos. Nesse sentido, o discurso sobre os paradigmas vigentes em cada época e a teoria das representações sociais são instrumentos importantes para entender como essa relação é pensada e estabelecida em diferentes momentos, assim como verificar a maneira como ela se estabelece na sociedade atualmente. As representações sociais são “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 1989, p. 36, apud GUARESCHI, 1998, p. 202).

Quanto à proteção, ainda se usam algumas raças, porém os animais, hoje, convivem com os humanos para o lazer e para a companhia de seus donos, principalmente quando se mora sozinho, ou se tem idosos e crianças em casa. E, apesar de todo o alerta dado sobre possíveis reações alérgicas, estudos da Medicina já comprovam que ter animais em casa podem ajudar

na saúde humana. Um estudo e pesquisa feitos pelo American Journal of Cardiology mostrou que algumas pessoas, quando interagem com animais, reduzem seu nível de estresse e até mesmo de problemas com a pressão arterial e, no decorrer do tempo, ficaram menos propensas ao aparecimento de problemas no coração. Isso acontece porque os animais levam um pouco mais de afeto, carinho e faz com que seus donos os ame, incondicionalmente, até mesmo mais do que se ama um outro humano.

Para a psicanálise, um dos fatores que estimula mais as pessoas a manterem uma vida mais saudável também, principalmente se residirem sozinhos, é a vontade de estarem sempre por perto para cuidarem de seus animais. Então, conseqüentemente, pacientes quando se dirigem aos cuidados médicos para tratar de algum problema de saúde, a maior preocupação depois da sua própria cura, é cuidar dos animais de estimação. Assim, animais de estimação passam, também, a ser um ótimo suporte emocional. Pessoas adquirem confiança e o hábito de conversarem com seus animais, assim como conversam com humanos e esses bichos passam a ser uma espécie de cúmplices de seus donos, o que favorece ainda mais para o alívio de estresse e de possíveis mágoas.

A relação entre o homem e os animais de estimação tem se tornado cada vez mais comum e, por conseqüência, o número de casos de maus tratos de animais tem crescido de forma alarmante em todo o país. Em 1998, a Lei 9.605/98 normatizou as regras no tocante aos maus tratos de animais numa tentativa de diminuir esses casos, além de ser uma forma de a sociedade tentar se sensibilizar e passar a ver o animal como um ser vivo e não como um objeto. Entende-se por “maus tratos” o ato de submeter alguém a tratamento cruel, trabalhos forçados e/ou privação de alimentos ou cuidados. No que diz respeito aos animais, a variedade de maus tratos vai bem além dessa definição. É importante saber que maltratar animais é crime. Segundo Calhau (2005, p. 65), há muito tempo foi superado o entendimento de que os animais são coisas sem nenhuma proteção jurídica.

De acordo com o art. 32 da Lei nº 9.605 de 12 de Fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998), “praticar ato de abuso, maus tratos, ferir ou mutilar animais silvestres, domésticos ou domesticados, nativos ou exóticos confere ao réu, pena de detenção de três meses a um ano”. Para Delabary, na maioria das vezes, os maus tratos contra animais sequer são denunciados, pois já se encontram banalizados dentro da sociedade devido ao seu alto índice de ocorrência. Muitos desses atos estão vinculados à nossa cultura que acaba sendo usada para desculpar a ignorância e a crueldade de algumas pessoas. Esse crime é praticado pelos mais variados tipos de pessoas, envolvendo seus aspectos culturais, sociais e psicológicos, sendo muitas vezes praticado sem a consciência de que tal ato é prejudicial (DELABARY, 2012, p. 835).

Entre os atos de maus tratos e crueldades citados pela lei estão: abandonar; manter o animal preso por muito tempo sem comida e sem contato com seus donos/responsáveis; deixar o animal em lugar impróprio e anti-higiênico; envenenar; agredir; mutilar; utilizar animais em *shows*, apresentações ou trabalhos que possam lhes causar pânico e sofrimento; não procurar um veterinário se o animal estiver doente. Segundo Freitas (1998, p. 15), a lei 9.605/98, que entrou em vigor no dia 30 de março de 1998, chamada de Lei dos crimes ambientais, apesar de algumas incorreções e certos equívocos que poderão ser corrigidos com o tempo, é uma lei com indiscutíveis avanços, como a responsabilidade penal tanto da pessoa física quanto da pessoa jurídica, que, certamente, em muito ajudará para uma maior eficácia na repressão às violações ao meio ambiente.

Em dezembro de 2018, o Senado Federal brasileiro ampliou a pena prevista para maus tratos a animais, que era de 3 meses a um ano de detenção e multa, para de 1 a 4 anos de detenção com a possibilidade de a multa ser mantida. Em fevereiro, de 2019 a Câmara Federal aprovou a ampliação da punição e a lei entrou em vigor. O projeto também determina que estabelecimentos comerciais que concorrerem para a prática de maus tratos, ainda que por omissão ou negligência, serão multados no valor de um a mil salários-mínimos. Os critérios para o valor da multa serão a gravidade e a extensão da prática dos maus-tratos, a adequação e a proporcionalidade entre a prática de maus-tratos e a sanção financeira e a capacidade econômica da corporação que for multada. Os recursos arrecadados com as multas serão aplicados em entidades de recuperação, reabilitação e assistência de animais.

A Organização Mundial da Saúde estima que, só no Brasil, existam mais de 30 milhões de animais abandonados, entre 10 milhões de gatos e 20 milhões de cães. Em cidades de grande porte, para cada cinco habitantes há um cachorro. Destes, 10% estão abandonados. No interior, em cidades menores, a situação não é muito diferente. Em muitos casos, o número chega a ¼ da população humana.

Segundo a World Animal Protection, a Constituição brasileira reconhece a importância da educação ambiental, colocando-a a cargo dos Estados, mas os temas bem-estar e proteção animal ainda passam longe das salas de aula, desperdiçando uma grande oportunidade de formar cidadãos mais conscientes a respeito da importância de respeitar os demais seres vivos que habitam o planeta, como os bichos. Apesar do esforço de ativistas e ONGs, ainda é um grande desafio a conscientização da população em um país como o Brasil no qual os animais, muitas vezes, são fonte de renda para muitas famílias. Em muitos casos, os animais são utilizados até como atrações de grandes espetáculos populares tradicionais como circos, rodeios e vaquejadas.

Além disso, mesmo com a lei citada anteriormente, ainda é grande o número de casos de maus tratos de animais relatados principalmente pelos meios de comunicação e divulgados também nas redes sociais. Se por um lado temos um grande número de casos de maus tratos de animais no Brasil, por outro tem crescido o número de denúncias desses maus tratos por parte da população brasileira. Dessa forma, fica evidente que o Brasil tem avançado no tocante à temática da defesa dos animais, mas ainda está longe de resolver ou ao menos abrandar esse problema social.

Embora o Brasil e o mundo tenham feito uma série de avanços no que se refere à proteção dos bichos na última década – sancionando leis e formalizando regras específicas para que a crueldade apresente uma queda – ainda nos deparamos com muitos episódios de maus-tratos a animais, provando que muitos esforços precisam ser feitos para mudar esse terrível cenário. O abandono, a negligência e a crueldade pura e simples praticados por muitas pessoas provocam choque em quem luta pelos direitos e pela proteção dos bichinhos; levantando, mais uma vez, a polêmica sobre os motivos de quem age de maneira tão fria praticando os maus-tratos a animais.

Após essa breve descrição histórica e sociológica da relação do homem com o animal, fica evidente a necessidade de criar mecanismos que ajudem na harmonia dessa relação. Um desses mecanismos, sem dúvida, pode ser a leitura literária, quando vista como ferramenta de discussão social. Dessa forma, apresentamos a seguir as oficinas de recepção multimodais e seus resultados aplicadas com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, os quais ajudarão nesse processo de conscientização dessa geração digital.

4 – OFICINAS DE RECEPÇÃO MULTIMODAIS E RESULTADOS

Essa prática de leitura literária foi aplicada em uma turma de 6º ano de uma escola pública da Rede Estadual de Ensino, localizada na cidade de Ribeirópolis, no estado de Sergipe. O prédio da escola é próprio e apresenta boas condições de infraestrutura contando com oito salas de aula, uma sala de coordenação, secretaria, sala da direção, sala dos professores, laboratório de informática, biblioteca, refeitório, cozinha e quadra poliesportiva.

Atualmente, a escola conta com aproximadamente 350 alunos distribuídos em seis turmas do Ensino Fundamental maior, nove turmas de Ensino Médio e duas turmas de EJAEM. Fazem parte do corpo docente da escola 27 professores, sendo 24 efetivos e 3 contratados, e sua equipe gestora é formada por 1 diretor, 1 secretária e 2 coordenadoras. A escola ainda conta com dois técnicos pedagógicos, 2 professoras readaptadas na biblioteca, 5 estagiários, além de 3 serventes, 3 merendeiras e 2 vigilantes.

No tocante ao corpo discente, a maioria dos alunos vem da zona rural do município, estudam no turno vespertino e, muitos deles, ajudam seus pais durante o turno matutino em trabalhos manuais. Essa escola também é meu ambiente de trabalho e, por isso, todas as atividades foram desenvolvidas no decorrer das minhas aulas de Língua Portuguesa.

A turma escolhida para aplicação do projeto foge ao perfil geral da escola. Ela pertence ao turno matutino e é composta por apenas oito alunos, sendo quatro do sexo feminino e quatro do sexo masculino, com idades entre 10 e 15 anos, sendo quase todos oriundos da sede do município. Além disso, aproximadamente 50% da turma fez o Ensino Fundamental menor na rede particular de ensino do mesmo município.

De modo geral, a referida turma apresenta um bom domínio de leitura, compreensão e interpretação de texto, com resultados bastante relevantes em simulados propostos pela Secretaria de Educação do Estado em parceria com a editora Moderna aplicados na turma no corrente ano.

Entendendo que é função da escola oferecer os instrumentos para que os discentes conheçam os clássicos e despertem para a importância desses livros como bens culturais, a já citada pesquisa se propõe a trazer uma nova forma de abordagem do texto literário em sala de aula, objetivando despertar nos/as discentes o gosto pela leitura da literatura.

Nessa perspectiva, as oficinas proporcionam aos/às discentes uma formação voltada para a construção de leitores/as atentos à questão da relação do homem com os animais e que questionam alguns costumes tradicionais na sociedade brasileira. Dessa forma, essa

metodologia pedagógica traz para o ambiente escolar e mais especificamente para a sala de aula a conscientização dos/as alunos/as quanto à referida temática.

A fim de atingir esse objetivo, esta pesquisa traz uma proposta de leitura voltada para a formação do/a leitor/a e focada na relação do homem com os animais. Para isso, foram elaboradas oficinas multimodais de recepção do texto literário *A mulher que matou os peixes*, com o intuito de despertar no /a aluno/a o gosto pela leitura e ao mesmo tempo um olhar crítico para a temática abordada.

Assim, a escola passará a despertar no aluno o gosto pela leitura do texto literário, um dos principais fatores que contribuem para um aprendizado mais efetivo. É nessa perspectiva que o caderno pedagógico objetiva a valorização da leitura e de um trabalho em sala de aula que priorize os sentidos do texto literário, bem como proporcione ao/à aluno/a um conhecimento que lhe permite compreender melhor o mundo.

A pesquisa usou como base teórica as concepções de leitura de Umberto Eco, ao ver o texto como incompleto porque pressupõe sempre a colaboração de um destinatário, a abordagem de leitura subjetiva de Anne Rouxel (2013) juntamente com o modelo de leitor cultural de Gomes (2011) ao analisar o problema social artisticamente e ao revelar a subjetividade do leitor.

É importante ressaltar o tempo de duração da pesquisa no campo. Ela teve uma duração de vinte e uma aulas. Como primeiro passo para o início da prática das oficinas, cada uma delas se iniciava com uma contextualização do tema a ser abordado como forma de ativar os conhecimentos prévios e a leitura de mundo dos/as alunos/as, pois “a leitura e o ato de ler supõem a inserção em um contexto após a mediação da escola, do ensino e da aprendizagem” (ZILBERMAN, 2008, p. 52). Segundo Aguiar e Bordini, o processo de recepção dos/as leitores/as deve começar antes do contato deles/as com os textos. Isso é importante para a determinação do horizonte de expectativas dos/as estudantes, uma vez que eles podem se transformar ao longo do processo de leitura (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 87).

Nessa perspectiva, as oficinas foram idealizadas com o objetivo da produção do caderno de leitura literária, sendo assim necessária a leitura do caderno como complemento das descrições das oficinas.

Figura 1 – Descrição das oficinas.

OFICINA	OBJETIVO
1 – Ampliando o horizonte de expectativas da relação dos alunos com os animais.	Conhecer a relação dos alunos com os animais.
2 – leitura e interpretação do conto <i>a mulher que matou os peixes</i> .	Fazer a leitura oral do conto juntamente com os/as alunos/as.
3 – Filme “ <u>spirit</u> – o corcel indomável” e pesquisa na sala de informática.	Apresentar um outro gênero que também aborda o mesmo tema.
4 – desenho dos principais animais e da narradora do conto lido.	Sugerir aos/as alunos/as que eles/as façam desenhos sobre os principais animais que aparecem no conto e da narradora.
5 - Produção de vídeos.	Inserir a tecnologia como ferramenta de apoio ao texto literário.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

4.1 Descrição metodológica das oficinas

4.1.1 Ampliando o horizonte de expectativas da relação dos alunos com os animais

Na primeira oficina, os alunos responderam a um questionário contendo, além de alguns dados pessoais, alguns questionamentos sobre a relação que eles possuem com os animais. Em seguida, fizeram um desenho de como eles imaginavam a feição de uma mulher que matou os peixes porque esqueceu de dar-lhes comida. Essas atividades duraram uma aula e, nesse primeiro momento, temos a observação do horizonte de expectativas dos alunos no tocante à temática abordada.

No momento seguinte, os alunos apresentaram fotos suas ou de outras pessoas com animais de estimação, previamente solicitadas e, partindo dos pressupostos da intertextualidade, nos quais o estudo literário compreende também a multiplicidade de produções da sociedade, as fotos foram colocadas lado a lado, comparadas, debatidas e coladas em uma cartolina. Os alunos foram estimulados a buscarem essas fotos em sua comunidade e nos mais variados tipos de texto. Essa etapa da primeira oficina também durou uma aula e foram utilizados os seguintes materiais: cola, fotos e cartolinas.

Nessa etapa da proposta de leitura, o objetivo é estabelecer um debate sobre o horizonte de expectativa dos estudantes no que se refere à relação do homem com os animais. Ao observar os conhecimentos prévios e as heranças culturais dos alunos no tocante à temática da relação

homem/animal, esta pesquisa propõe aos discentes uma ampliação de suas visões e conceitos sobre suas relações com os animais.

Todas as fotos trazidas retratavam animais de estimação mais comuns no cotidiano dos alunos: cachorros, gatos, pássaros e cágados. Esses animais estavam também em momentos felizes e apenas uma aluna trouxe fotos de seus próprios animais de estimação. O mais interessante desse momento foi ver a forma carinhosa como eles se referiam aos animais e o fato de todos expressarem bons sentimentos ao falarem sobre o que viam nas fotos. Essa atividade também durou 1 aula¹.

Figura 2 – Imagens de animais de estimação



Fonte: Acervo do autor.

4.1.2 Leitura e interpretação do conto *A mulher que matou os peixes*

Na segunda oficina, foi feita a leitura na sala do livro infantil *A mulher que matou os peixes* de Clarice Lispector, buscando identificar as ideias contidas no texto no que se refere aos valores dos animais e a consciência ecológica. Nesse momento, os alunos reconhecem o que o texto significa, ou seja, que a combinação dos signos tem intenções tanto claras quanto ocultas.

Como método de leitura do livro, foi utilizada a proposta de Leonor Wernek dos Santos. As etapas de leitura adaptadas por Santos podem ser aplicadas tanto com textos literários como com textos não literários. Essas etapas serviram de suporte para a construção das oficinas de leitura aplicadas em sala de aula e são compostas por quatro fases: a leitura inteligível, a leitura interpretável, a leitura compreensível e a pós-leitura. A etapa da leitura inteligível, que consiste

¹ Ver mais sobre a Oficina 1 na página 99.

em atribuir sentido a partir da decodificação das palavras contidas no texto, pode ser realizada através de uma leitura individual e silenciosa do texto selecionado. Já a leitura interpretável – segunda etapa de leitura –, a qual é concentrada na atribuição de sentidos, parte de uma leitura coletiva mediada pelo professor, cuja função é a de ressaltar, em um diálogo com a teoria de Eco, a intenção do texto e a intenção do leitor no momento da leitura.

Já a leitura compreensível – terceira etapa de leitura – se concentra no processo de significação do contexto social e cultural do texto, cujo objetivo é levar os/as aluno/as a refletirem sobre a realidade em que estão inseridos/as. Essa etapa é realizada com uma leitura direcionada pelo/a professor/a. Pode-se usar nessa fase da leitura um estudo dirigido – tomando como base as questões de gênero – sobre os temas abordados pelo texto.

Na etapa de pós-leitura ou pós-textual, enfim, sugere-se a produção de textos pelos/as alunos/as sobre a relação do homem com os animais – retextualizações – como, por exemplo, a criação de histórias em quadrinhos, destacando a questão dos maus tratos a animais, além de aspectos acerca do perdão. Vale mencionar também que podem ser sugeridas para os/as professores/as a produção de vídeos, filmes ou imagens em sala de aula.

Para a verificação de aprendizagem, interpretação e compreensão do texto literário, foi elaborado um questionário com perguntas objetivas e subjetivas acerca do texto, aplicado após a leitura. O questionário serviu de base para a observação e a análise do horizonte de expectativas de gênero dos/as discentes. As respostas dos/as alunos/as a esse questionário constituíram o *corpus*, objeto de estudo de extrema relevância para a pesquisa. Essa oficina teve a duração de três aulas.

As questões de múltipla escolha foram elaboradas com o objetivo de avaliar as habilidades de leitura, de acordo com os descritores propostos pela Matriz de Referência da Prova Brasil. Tomando por base os descritores da Prova Brasil, as questões permitem avaliar as habilidades que o aluno já construiu e aquelas que ainda precisam ser desenvolvidas. O descritor, segundo os documentos da prova Brasil, “é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno que traduzem certas competências e habilidades”. (PDE – Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB. Inep, 2011, p. 17-8).

Essa etapa de leitura foi a mais proveitosa de toda a pesquisa, isso porque os/as alunos/as receberam de forma bastante positiva o conto de Clarice Lispector. Eles/as entenderam a ludicidade das atividades na medida em que compartilharam de maneira agradável a leitura do conto. No decorrer da aula percebeu-se uma maior motivação dos/as discentes com a leitura, à medida que eles respondiam aos questionamentos feitos pela narradora no decorrer da história.

Durante toda a leitura, vários aspectos comprovam o envolvimento dos alunos na história lida. Muitos relatos de perdas de animais domésticos que eles já possuíram; referência a outros textos com a mesma temática como o filme Procurando Nemo (2003). A morte do cachorro Dilermando foi o momento que mais causou emoção na turma, sendo que um aluno chegou a chorar. Foi interessante também notar que todos ficaram tristes com a morte de Dilermando (cachorro), mas não houve a mesma comoção com a morte de outros animais como o rato e a macaca. No caso do rato, um aluno ressaltou que esse animal transmitia doenças e causou nojo nos alunos.

Kleiman diz que a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual e o de mundo que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo (2016, p. 15).

Um momento engraçado do processo de leitura foi quando a narradora fala sobre uma ilha e pergunta se as crianças gostariam de viver em uma ilha com muitos animais. Um aluno respondeu que não gostaria de viver em uma ilha porque lá não havia wi-fi e os demais colegas concordaram com ele.

No tocante à resposta à pergunta final da narradora, se ela estava perdoada pelo crime que cometera, a turma se dividiu. Metade disse que sim e utilizou como principais argumentos que qualquer pessoa poderia esquecer de dar comida a um animal e não consideraram esse fato grave, além de ressaltarem que ela mostrou que já cuidou bem de outros animais. A outra metade que respondeu não à pergunta da narradora utilizou como argumento principal o fato de acharem uma irresponsabilidade uma mãe ficar responsável por cuidar dos peixes do filho, esquecer de dar comida e eles morrerem. Nesse momento temos a subjetividade do aluno representada através de suas experiências pessoais adquiridas no decorrer de suas vidas, as quais influenciarão na justificativa para o possível perdão à narradora.

Figura 3 – Etapa de Leitura

ALUNO	FALAS
Aluno 01	“Perdoo sim, pois ela fez sem querer e todos merecemos uma chance”.
Aluno 02	“Perdoo sim, porque todos erram e é só comprar outros peixinhos”.
Aluno 03	“Não vou perdoar ela, porque ela foi muito irresponsável”.
Aluno 04	“Eu não perdoo, porque era responsabiidade dela cuidar dos peixes”.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

É importante ressaltar ainda que o fato de a narradora ter vivido em muitos países chamou muito a atenção dos alunos. Eles também gostaram muito das ilustrações do livro, principalmente a forma como os animais foram retratados.

Nesse contexto, pode-se notar que o lúdico, conforme sugere Rouxel, em seu Método de leitura subjetiva, é uma importante saída para despertar o gosto e o prazer no ato de ler. Entretanto, os/as alunos/as que, por sua vez, perceberam o propósito do texto, tiveram a oportunidade de refletir sobre a questão dos maus-tratos a animais na sociedade em que vivemos, além de questionar seus horizontes de expectativas.

Gomes considera esse processo de recepção instigante e envolvente para o aluno que se propõe a debater e refletir sobre a forma e o conteúdo de um determinado texto literário. Nessa prática de leitura e interpretação a leitura também passa por troca de experiências culturais que são fundamentais para a construção de sua identidade, pois os suportes digitais oportunizam um processo de recepção ativa (2017, p. 37)².

4.1.3 Filme “Spirit – o corcel indomável” e pesquisa na sala de informática

Na terceira oficina, que durou quatro aulas, os alunos assistiram inicialmente ao filme Spirit – O corcel indomável (Universal, 2002), o qual tem como tema central um cavalo que resiste em ser domado pelo homem, além de mostrar as mudanças que a chegada da civilização provoca no dia a dia do cavalo. Após o filme, os alunos dirigiram-se à sala de informática da escola, onde pesquisaram imagens de animais em situação de maus tratos. O objetivo dessa oficina foi instrumentalizar o aluno para uma leitura arguta das obras, atento para procedimentos particulares do gênero filme, correlacionando-o com outros gêneros. Nessa oficina foram utilizados projetor multimídia e computadores.

² Ver mais sobre a Oficina 2 na página 100.

Durante a exibição do filme, alguns comentários feitos pelos alunos foram interessantes. Inicialmente questionaram se a família do cavalo não iria atrás dele, notaram os gestos dos cavalos e o que eles significavam, identificaram o cenário da guerra no filme. Os momentos de maior interação ocorreram quando o cavalo era domado e, principalmente, quando o cavalo fugiu e soltou os demais cavalos que estavam presos. Nesse momento, eles gritaram e aplaudiram bastante a atitude de Spirit.

Os alunos também criaram estratégias de como fariam para fugir, ficaram muito tristes quando Spirit foi recapturado, sendo que um deles chorou quando esse fato aconteceu. Eles também gostaram da trilha sonora do filme do fato de o filme ter poucas falas, e um dos alunos comentou que o fato de o cavalo não falar tornou o filme mais realista.

Ao serem questionados sobre o que eles viam de semelhança entre o filme e o livro de Clarice destacaram o fato de ambos falarem sobre animais que sofrem, porém chamaram a atenção para o fato de que, no caso do peixe a morte ocorreu por acidente, enquanto que no caso do cavalo do filme, o domador queria domar o cavalo à força. Um dos alunos chamou atenção para o fato de que no conto a narradora foi morar em um outro país e precisou se separar de seu cachorro, da mesma forma que o índio se separou do cavalo no filme. Nesse momento, é ressaltada a intertextualidade entre o texto literário e o gênero filme, além de despertar a criticidade do aluno para uma questão social tão atual como a questão dos maus tratos a animais.

Nukácia afirma que os objetivos do objeto de aprendizagem são apresentar a intertextualidade intergenérica como aspecto da construção de textos, desenvolver estratégias de compreensão em leitura que passam pelo reconhecimento de diferentes gêneros e de seus propósitos (2010, p. 155). Portanto, todo objeto de aprendizagem, deve, como atividade de ensino, apresentar propósito específico e estimular a reflexão do aluno.

No momento seguinte, na sala de informática, alguns imprevistos dificultaram a dinâmica da atividade. Primeiramente, alguns computadores não funcionaram, obrigando a mais de um aluno usar o mesmo computador. Em seguida, o fato de a internet oscilar muito dificultou o acesso às fotos por parte dos alunos. Apesar disso, de forma geral, a atividade foi proveitosa pois todos conseguiram encontrar animais em estado de maus-tratos, principalmente cachorros. Além dos cachorros outros animais como macacos e bois também foram selecionados pelos alunos, sendo que um deles escolheu um boi sendo laçado em uma vaquejada e considerou esse ato, bastante comum em nossa região, como uma situação de maus tratos. Todos demonstravam tristeza e indignação com as imagens e sugeriram vários tipos de punições para quem havia feito tais atos. Nesse momento, temos a criticidade do aluno sendo representada através de imagens que reforçam o seu entendimento sobre atos que fazem parte

do seu cotidiano, os quais ele julga como um crime de maus tratos a animais, reforçando o aspecto social do texto literário e a formação do leitor cultural (GOMES, 2011, p.10).³

Figura 4 – Aluno 1



Fonte: Acervo do professor.

Figura 5 – Aluno 2



Fonte: Acervo do professor.

³ Ver mais sobre a Oficina 3 na página 106.

4.1.4 Desenho dos principais animais e da narradora do conto lido

Na quarta oficina, os alunos desenharam os principais animais presentes no texto lido e a mulher que matou os peixes. Nesse momento, foram analisadas as visões de mundo já reconhecidas do ponto de vista da representação do real, além do incentivo à imaginação e o desenho como forma de interação com o texto. Essa oficina teve duração de duas aulas e os alunos utilizaram lápis, borracha, lápis de cor, régua e papel.

Foi um momento bastante divertido, mas que apresentou algumas dificuldades no decorrer da oficina. Foi muito interessante perceber o quanto o desenho é uma forma lúdica de recepção do texto literário que faz parte do cotidiano dos alunos da turma na qual o projeto foi aplicado. Para Rouxel, o lúdico pode fazer com que os/as leitores/as escolares descubram o prazer da leitura. Por isso, uma metodologia de leitura baseada no lúdico é uma forma positiva de trabalhar com o texto literário (14, p. 31).

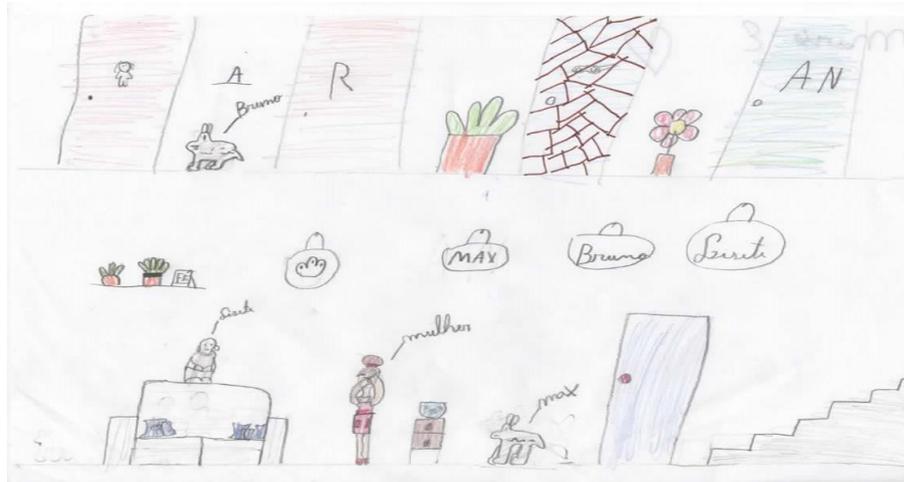
No resultado dos desenhos, alguns aspectos chamaram a atenção: no desenho da narradora, percebe-se que a maioria dos alunos retratou com o rosto feliz e apenas um aluno retratou a narradora com uma feição mais carrancuda; ao retratar os principais animais do conto, foi nítido um capricho maior nos desenhos dos cachorros e também chamou bastante atenção o fato de que a maioria dos animais foi retratada em cenários ligados à natureza. A maior dificuldade dessa oficina foi o fato de alguns alunos terem esquecido de levar o material solicitado para execução da oficina (lápis, borracha, régua e lápis de cor) gerando um certo desânimo por parte desses alunos ao utilizar o material mais restrito que havia na escola.

Figura 6 – Aluno 1



Fonte: Acervo do professor.

Figura 7 – Aluno 2



Fonte: Acervo do professor.

Enfim, diários e cadernos de leitura são, frequentemente, lugares em que se afirma a criatividade do leitor nos moldes da restituição ou de comentário do texto lido. As crianças respondem ao imaginário do texto através de desenhos nos quais expressam seu próprio imaginário. Alguns alunos do ensino básico ou estudantes universitários adotam uma escrita literária, uma postura artística em resposta à obra lida (ROUXEL, 2014, p. 26).

Como atividade complementar, os alunos foram em excursão ao Oceanário de Sergipe, localizado na cidade de Aracaju. Lá, no período matutino, os alunos receberam informações da guia a respeito do Projeto Tamar, dos animais que lá vivem e de espécies marinhas ameaçadas de extinção. Durante a visita, os alunos ouviram atentamente as explicações da monitora, fizeram alguns questionamentos sobre a tartaruga marinha e ficaram bastante atentos a todas as informações, principalmente no momento em que os biólogos alimentaram alguns animais em um grande aquário. Foi uma manhã diferente, fora da rotina da sala de aula, da qual eles gostaram bastante e pediram que outras aulas como essas acontecessem. Essa oficina teve a duração de uma manhã (equivalente a cinco aulas)⁴.

⁴ Ver mais sobre a Oficina 4 na página 107.

Figura 8 – Conhecendo o Projeto Tamar



Fonte: Acervo do professor.

4.1.5 Produção de vídeos

Na quinta oficina, os alunos produziram dois vídeos. No primeiro, criaram uma pequena narrativa tendo como tema central a questão dos maus-tratos aos animais. No segundo, mostraram algumas cenas marcantes do livro “A mulher que matou os peixes”. Nesse momento, os alunos tornam-se sujeitos de uma leitura criadora, que cada texto cultural apresenta, tanto quanto o produtor, na medida em que captam as intenções deste e se posicionam diante delas de acordo com suas visões pessoais. Essa oficina durou cinco aulas e nela foram utilizados papel, caneta, celular e computador.

Chartier reconhece a leitura como um espaço no qual o sentido plural, móvel e instável de qualquer texto adquire sua significação. No contexto digital, essa transfiguração faz parte da “consequência inelutável da civilização da tela, do triunfo das imagens e da comunicação eletrônica” (CHARTIER, 2001, p .105).

Inicialmente, os alunos criaram o roteiro da história sobre maus tratos a animais. Eles sugeriram que cada aluno fosse um personagem da história e, mais uma vez, o animal escolhido para ser vítima dos maus tratos foi um cachorro. Em seguida, criaram o roteiro da história que basicamente falava sobre um grupo de colegas de escolas em ações do cotidiano e nesse grupo havia um personagem que maltratava os animais. Após algumas situações de maus tratos, os colegas vão ensinado ao amigo a importância de cuidar bem dos animais e no final ele muda de

comportamento e passa a conviver bem com os animais. Os alunos utilizaram o aplicativo Gacha Life como ferramenta para a criação da história e no processo de produção do vídeo foi interessante ver a participação de todos. Primeiro na escolha do figurino e da aparência de cada personagem (cada aluno escolheu um) e depois nas sugestões dos cenários e das falas das personagens no vídeo.

Gomes afirma ainda que, “quando trazemos a linguagem digital para as aulas de leitura do texto literário, estamos fortalecendo o uso da multimodalidade e abrindo espaço para os novos gêneros textuais como motivadores da formação do sujeito-leitor” (2017, p. 38). Dentro desse quadro, Gomes sugere a produção de vídeos amadores como forma de interpretação do texto literário a partir do uso de linguagens híbridas e fronteiriças. Tal processo passa pela tradução do texto literário para a linguagem audiovisual (2017, p. 39).

Figura 9 – Captura de tela do audiovisual Maus Tratos.



Fonte: Acervo do professor.

Como última atividade, os alunos produziram um vídeo com as cenas do conto que eles julgaram mais importantes. Primeiramente, cada um escolheu as cenas que mais chamaram a atenção deles e depois as mais citadas foram escolhidas para fazerem parte do vídeo. Após essa seleção, foi criado o roteiro, a escolha dos cenários e dos figurinos além das falas de cada balão. Depois, utilizando o aplicativo gachalife, o vídeo foi produzido. Nesse percurso para a criação do vídeo, alguns aspectos chamaram a atenção: primeiramente, no processo da escolha das cenas, quando não houve grandes divergências sobre as cenas escolhidas; também foi bastante tranquila a escolha dos cenários e do boneco que representaria cada personagem. Um fato

curioso foi que eles acrescentaram algumas coisas que não estavam no conto, como, por exemplo, o fato de a narradora ter esquecido de dar comida aos peixes porque estava se maquiando ou fazendo compras para casa.

O processo de criação e exibição dos vídeos se deu em seis etapas: primeira, selecionar um aplicativo para a produção do vídeo (Gacha life); segunda, selecionar as imagens com maus tratos a animais em sites autorizados; terceira, redigir o roteiro com adaptação do conto de Clarice Lispector, *A mulher que matou os peixes*, para realidade dos alunos; quarta, fazer a montagem da adaptação no aplicativo usando personagens do software com as falas contidas no roteiro; quinta, finalizar o vídeo com edição e inclusão de trilha sonora; sexta etapa, exibir o vídeo produzido⁵.

A maioria dos alunos não teve dificuldade em manejar o aplicativo na produção dos dois vídeos e não houve problemas relevantes nesse processo que foi feito de forma coletiva, respeitando as individualidades de cada um. Aqueles que não dominavam o aplicativo escolhido participaram do processo de pré-criação e deram muitas sugestões para a produção final dos vídeos. Ao criarem esses vídeos, temos uma prática híbrida de ensino de literatura, quando o texto literário é recepcionado pelo gênero digital e ocorre a ampliação do horizonte de expectativa desse leitor, partindo da recriação dos sentidos do texto literário e da produção de vídeos (2017, p. 36-7).

Figura 10 – captura de tela do audiovisual *A mulher que matou os peixes*.



⁵ Ver mais em: <https://www.youtube.com/watch?v=FLxdM5JoHgQ>.

Nessa fase da aplicação das oficinas, o/a professor/a deve investigar se houve ou não, por parte dos/as alunos/as, uma recepção crítica do conto lido. Além disso, ele/a pode fazer uma observação atenta se os/as estudantes aceitaram de forma positiva o texto e as atividades propostas, se participaram das etapas de leitura, se questionaram a leitura feita em relação aos seus próprios horizontes de expectativas e, enfim, se modificaram seus próprios horizontes em relação à convivência do homem com os animais, contribuindo também para a melhoria dessa relação na sociedade.

O mais importante na avaliação é verificar se o/a aluno/a, ao ler o texto, mostra as suas experiências de mundo e consegue, com elas, reagir ao texto e preencher suas lacunas, de acordo com o que afirma Eco. Soma-se a isso o fato de o/a professor/a avaliar a pluralidade de significados reconhecidos pelos/as alunos/as, sem contudo, tais significados extrapolarem as significações possíveis sugeridas pelas obras (ECO, 2005, p. 28).

Por fim, o/a professor pode mensurar se houve ou não a ampliação dos horizontes de expectativa dos/as participantes das atividades na questão da relação do homem com os animais. Tais horizontes podem ser modificados a partir de uma reflexão ou questionamento feitos pelos/as alunos/as após as atividades de leitura sobre a questão dos maus tratos a animais ou ao abandono de animais de estimação. Caso essa ampliação não se concretize, esse fato por si só não desmerece a relevância dessa proposta, uma vez que o mais importante é fazer com que os/as discentes reflitam, se posicionem e questionem a forma como os animais são tratados pelo homem na sociedade contemporânea⁶.

⁶ Ver mais sobre a Oficina 5 na página 108.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é uma atividade de fundamental importância para a formação do indivíduo. É através dela que crianças e jovens passam a ver o mundo com um olhar mais crítico, sobretudo no tocante aos problemas sociais tão presentes na realidade cultural desses/as jovens leitores/as. Nesse contexto, a leitura se torna um instrumento poderoso para o desenvolvimento da capacidade de aprendizado que todo/a estudante possui. E foi pensando nessa capacidade de aprendizado que esta pesquisa teceu considerações acerca da relevância da leitura do texto literário na sala de aula. Além disso, discutir a temática da relação do homem com os animais é muito relevante nesse processo.

A partir das teorias acerca da formação do/a leitor/a de autoria de Umberto Eco, Zilberman e Santos e dos métodos de leitura de Gomes e Rouxel, esta pesquisa sugere uma proposta pedagógica de leitura para a formação de leitores/as-modelo a partir da relação do homem com os animais. Soma-se a isso o fato de esta proposta de leitura trazer para o espaço escolar uma experiência inovadora para aulas de literatura no Ensino Fundamental. Para essa concretização, foi elaborado um caderno de leitura literária – o Caderno de leitura literária: *A mulher que matou os peixes* – que tem como objetivo melhorar os níveis de leitura dos/as leitores/as desde o ensino fundamental e trazer uma formação voltada para a conscientização sobre a relação do homem com os animais.

A proposta de leitura das oficinas foi testada em sala de aula em uma pesquisa realizada em uma escola da Rede Estadual do Estado de Sergipe, localizada na cidade de Ribeirópolis. O caderno foi devidamente elaborado para a interpretação de textos literários voltados para a questão da relação do homem com os animais no espaço da escola e da família. Soma-se a isso o fato de a construção do citado material didático auxiliar os/as alunos/as no desenvolvimento das suas competências leitoras a partir da leitura e da análise do conto infantil *A mulher que matou os peixes*, de Clarice Lispector.

Dessa maneira, novas práticas educativas a respeito da relação do homem com os animais podem contribuir para a boa convivência entre eles. A esse respeito, este caderno de leitura traz para o espaço escolar um questionamento acerca da naturalização dos maus tratos a animais. A meta da presente dissertação foi mostrar que o respeito pelos animais é fundamental para a melhoria das relações entre as pessoas.

A leitura do livro *A mulher que matou os peixes*, de Clarice, a partir da leitura subjetiva, se configura como uma das várias possibilidades de trabalho com a literatura na escola. A pesquisa em questão e sua produção didática buscam, portanto, despertar nos discentes uma

conscientização a respeito dos problemas sociais envoltos na relação do homem com os animais, como a questão dos maus tratos, ainda muito comum em nossa sociedade.

O propósito deste Trabalho de Conclusão Final (TCF) foi, assim, trazer para a sala de aula uma proposta de intervenção e uma posterior produção de um material didático que buscassem suscitar entre os/as alunos/as questionamentos a respeito da relação do homem com os animais, além de ajudar na formação da consciência crítica da questão dos maus tratos aos animais, através da leitura do texto literário.

O caderno de leitura proposto nesse projeto objetiva fazer com que os jovens desenvolvam suas competências em leitura do texto literário e dos textos culturais. Dessa forma, a construção desta metodologia de leitura, através das oficinas, pôde provocar debates em sala de aula e instigar os/as alunos/as a pensar no tema em questão.

Levando em consideração o fato de que jovens e crianças brasileiros leem pouco devido à falta de tempo ou à perda de interesse pela leitura, este caderno visa ao resgate do interesse do/as estudantes pela leitura do texto literário em sala de aula. No espaço escolar, ainda é baixo o número de alunos/as que chegam a completar o Ensino Fundamental compreendendo com proficiência os mais variados gêneros textuais.

É bom lembrar que as etapas de trabalho com a leitura do texto literário desenvolvidas nas ações de intervenção tomaram como base o modelo de leitor cultural de Umberto Eco, ao ver o texto como incompleto porque pressupõe sempre a colaboração de um destinatário e o modelo de leitor cultural de Gomes associado à leitura subjetiva de Rouxel ao analisar o problema social artisticamente e ao revelar a subjetividade do leitor.

Seguindo essa linha teórica, este TCF trouxe como sugestão metodológica uma prática escolar de ensino provocativa, que leva em consideração os elementos socioculturais dos/as discentes ao passo que eles/as também foram se apropriando da beleza do literário por meio da estética da narrativa, além de conscientizá-los/as com relação às diversas formas de maus tratos a animais existentes em nossa sociedade.

Com a adoção dessa proposta inovadora, o/a docente pode proporcionar aos/as leitores/as uma formação crítica, na qual aponta os conflitos sociais gerados pelo questionamento dos valores tradicionais e possa abrir espaço para que os leitores expandam seus horizontes de expectativas no tocante à relação do homem com os animais na atualidade. Nesse contexto, o Caderno de leitura literária: “A mulher que matou os peixes” busca a valorização da representação cultural na leitura literária, provocando seus leitores a refletirem sobre o próprio agir no ambiente de interação com os animais.

A pesquisa desenvolvida ao longo deste curso mostrou que a questão dos maus tratos a animais, apesar de estar diminuindo, ainda persiste na sociedade brasileira. Os dados apontaram que muitas situações de maus tratos ainda são consideradas como normais por grande parte da sociedade e que, principalmente crianças e adolescentes, têm uma visão mais consciente e crítica sobre essa questão. Isso mostra que a sociedade está passando por transformações no que diz respeito à educação transmitida pelas instituições Família e Escola. Essa constatação indica o quanto é relevante o trabalho com a interpretação do texto literário voltada para a ampliação dos horizontes de expectativas dos/as discentes na escola, uma vez que o ambiente escolar é um espaço de socialização, aprendizado e questionamento de normas naturalizadoras de alguns conceitos tradicionais em nossa sociedade.

Nesse aspecto, a pesquisa desenvolvida na citada escola da Rede Estadual de Ensino do Estado de Sergipe serviu para que seus/as estudantes refletissem sobre tais questões, fato que lhes proporcionou o acesso a visões críticas em relação ao tema em questão. Assim, a criação do material didático intitulado Caderno de leitura literária: “A mulher que matou os peixes” poderá ajudar os/as profissionais da educação que desejarem trabalhar de uma forma mais inovadora, consistente e de acordo com os novos pressupostos teórico-metodológicos de ensino de Língua Portuguesa.

Foi nesse sentido que essa dissertação propôs uma leitura crítica do conto “A mulher que matou os peixes, de Clarice Lispector, no ambiente escolar. Tal abordagem está voltada, enfim, para a conscientização dos/as estudantes acerca dos maus tratos a animais, que se fazem tão presentes em nossa sociedade. Por isso, esta pesquisa é tão relevante para o ensino atual, o qual não leva somente em consideração o conhecimento científico, mas também e, principalmente, a valorização e o respeito pelos animais na sociedade.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. Método recepcional. In: AGUIAR, Vera Teixeira de. e BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p. 81-102.
- ABREU, Marcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- ALVES, José Hélder Pinheiro (Org). **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**. – Campina Grande: Abralic, 2014.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **De notícias & não notícias faz-se a crônica: Histórias, Diálogos, Divagações**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1987.
- ARAÚJO, Nukácia. M. S. **Objetos de aprendizagem de língua portuguesa**, In: Araújo, J; LIMA, S.C; DIEB, M. Línguas na web: links entre ensino e aprendizagem. Ijuí: Ed Unijuí, 2010. P 155-176.
- BARBOSA, Vânia Maria Castelo. **A literatura de Clarice Lispector para criança: um convite à infância**. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Ceará – Centro de Humanidades, 2008.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor (alternativas metodológicas)**. 1. Ed. Porto Alegre. Ed. Mercado Aberto. 1993.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.
- CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros – Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. 2. Ed., Trad. Mary Del Priore, Brasília, EdUnB, 1998.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSTA, Maria Carolina. **A Literatura no ensino secundário: do que se ensina ao que se avalia. Uma análise das provas de exame do 12º ano**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2012.
- ECO, Humberto. O Leitor-Modelo. In: **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 2004, p. 3549.
- _____. Ironia intertextual e níveis de leitura. In: **Sobre a literatura**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 199-218.
- FREITAS, Gilberto Passos de. Do crime de poluição. In: FREITAS, Vladimir Passos de (Org). **Direito ambiental em evolução**. Curitiba: Juruá, 1998.
- GOMES, Carlos Magno; RAMALHO, Christina; CARDOSO, Ana Maria Leal. **Leituras literárias – mito, gênero e ancestralidade**. São Cristóvão: Editora UFS, 2014.

_____. Leitura interdisciplinar da literatura infantojuvenil. In: **Acta Scientiarum**, n. 1, vol. 34, 2012, p. 17-22.

_____. **O lugar do leitor cultural. Bahia.** Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural. 2011.

JODELET, Denise. Représentationssociales: undomaineenexpansion. In: **Les représentations sociales.** Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993.

JOUVE, Vicent. **A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas.** In: ROUXEL, A; LANGLADE, G; REZENDE, N.L. (orgs.). São Paulo: Alameda, 2013.

_____. **A leitura.** Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 16ª edição, Campinas, SP – Pontes editoras, 2016.

LAJOLO, Marisa. Leitura-literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução. In: LANGLANDE, Gérard. “**O sujeito leitor, autor da singularidade da obra**”. Annie Rouxel, Gérard Langlade e Neide Luiza de Resende, (orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura.* São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.

_____. **Literatura: leitores & leitura.** São Paulo: Moderna, 2010.

LEFFA, Vilson J. ; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação.** Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LEFFA, Vilson. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA A. E. (Org.). **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação.** Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37. Disponível em:< http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/Ensinoda_Leitura.pdf>. Acesso em: 30. Mar.2016.

LISPECTOR, Clarice. **A mulher que matou os peixes.** Rio de Janeiro: Rocco Pequenos leitores, 2017.

MARCUSHI, Luis Antonio e XAVIER, Antonio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor.** 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 83-102.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva.** Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: 34, 2008.

Revista Brasileira de Literatura – CULT. Dossiê Clarice Lispector – Há vinte anos morria a maior escritora brasileira. nº 5 – São Paulo, dezembro de 1997.

REZENDE, Neide Luzia . A formação do leitor na escola pública brasileira: um jargão ou um ideal? In: **Memórias de Borborema 4, Discutindo a Literatura e seu ensino**. José Hélder Pinheiro Alves (Org.). Paraíba: ABRALIC, 2014.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROSENBAUM, Yudith. **Clarice Lispector**. São Paulo: Publifolha, 2002.

ROUXEL, ANNIE. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor In: **Memórias da Borborema 4, Discutindo a literatura e seu ensino**. José Hélder Pinheiro Alves (Org.). Paraíba: ABRALIC, 2014.

_____.; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

_____. Autobiografia de leitor e identidade literária. Annie Rouxel, Gérard Langlade e Neide Luiza de Resende, (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 67-87.

SÁ, Olga de. **A escritura de Clarice Lispector**. Petrópolis. Vozes: 1993.

SANTOS, Leonor Werneck dos. Leitura na escola: como estimular os alunos a ler. In: TAVARES, Kátia Cristina do Amaral (Org.). **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011.

SANTOS, Leonor Werneck dos. Leitura na escola: textos literários e formação do leitor. In: GENS, Rosa, SANTOS, Leonor Werneck dos, MARTINS, Georgina (Orgs.). **Literatura infantil e juvenil na prática docente**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2010, p. 39-53.

SILVA, M. **Literatura e experiência de vida: novas abordagens no Ensino de Literatura**. Nau Literária: crítica e teoria de literaturas, v. 6 n. 2, p. 1-10, 2010.

TODOROV, Tzvetan. A literatura reduzida ao absurdo. In: **A literatura em perigo**. Trad: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009, p. 25-32.

_____. O que pode a literatura? In: **A literatura em perigo**. Trad: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009, p. 73-82.

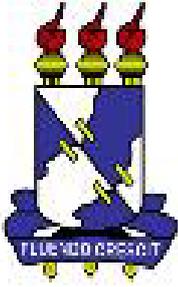
XAVIER, Antônio Carlos. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. **Revista (Con) Textos Linguísticos** – Edição especial ABEHTE. Espírito Santo: UFES, v.7, nº 81, 2013.

ZIBERMAN, Regina. Leitura: dimensões culturais e políticas de um conceito. In: **Nonada Letras em Revista**. Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 47-70, 2012.

_____. Literatura, escola e leitura. In. SANTOS, J. F.; OLIVEIRA, L. E. (Org.). **Literatura & ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 45-60.

ZIBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro (Org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2005, p. 87-99.

APÊNDICES

APÊNDICE A**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS****QUESTIONÁRIO**

Este questionário é uma apresentação do leitor. Gostaríamos que você respondesse de forma correta e espontânea.

1 – Qual o seu nome completo?

2 – Qual a sua data de nascimento?

3 – Em qual escola você estudava antes?

4 – Você gosta de ler? Por quê?

5 – Você tem animal de estimação? Qual? Como ele se chama? Em caso negativo, gostaria de ter? Por quê?

6 – Qual a sua relação com os animais?

ANEXOS

ANEXO A

**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do projeto: Caderno de leitura literária do conto *A mulher que matou os peixes*

Pesquisador responsável: José Aldo Barreto Júnior

Orientador: Carlos Magno Santos Gomes

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana

Local da coleta de dados: Colégio Estadual Abdias Bezerra

A pesquisadora do projeto _____ se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados através de questionários, gravações ou filmagens. A pesquisadora também concorda com a utilização dos dados única e exclusivamente para a execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e os dados coletados, bem como os Termos de Consentimento Livre Esclarecido e o Termo de Compromisso de Coleta, serão mantidos sob a guarda do Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede, da Unidade de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe, por um período de (cinco anos), sob a responsabilidade do professor _____.

Após este período, os dados serão destruídos.

Ribeirópolis, ____ de _____ de 2019.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA/ ASSINATURAS

José Aldo Barreto Júnior

Carlos Magno Santos Gomes

ANEXO B



TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS

Título do projeto: Caderno de leitura do conto *A mulher que matou os peixes*

Pesquisador responsável: José Aldo Barreto Júnior

Orientador: Carlos Magno Santos Gomes

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana

Telefone para contato:

A pesquisadora do projeto acima declara estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras que normatizam a utilização de documentos para coleta de dados identificados e, na impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), devido a óbitos de informantes, assume o compromisso de:

- I. Preservar a privacidade dos sujeitos, cujos dados serão coletados;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do projeto em questão;
- III. Assegurar que as informações obtidas serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os sujeitos da pesquisa.

Ribeirópolis, ____ de _____ de 2019.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA/ ASSINATURAS

José Aldo Barreto Júnior

Carlos Magno Santos Gomes

ANEXO C

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Eu, _____, aluno (a) do ____ ano do ensino fundamental, do Colégio Estadual _____, localizado no município de Itabaiana/SE, autorizo o professor _____ a utilizar minha imagem e minhas produções referentes às atividades relacionadas ao projeto _____, desenvolvido pela mesma, em uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, junto à Universidade Federal de Sergipe. Estou ciente de que as produções serão despersonalizadas e de que minha identidade será mantida em sigilo.

Ribeirópolis, ____ de _____ de 2019.

Assinatura por extenso

Como tenho menos de 18 anos, meu responsável legal também assina o documento.

Eu, _____, residente na cidade de _____, no Estado de Sergipe, assino a cessão de direitos da produção do aluno acima identificado, desde que seja preservado o sigilo como manda o Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, resolução 196/96 versão 2012.

Ribeirópolis, ____ de _____ de 2019.

Assinatura por extenso

ANEXO D**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS****AUTORIZAÇÃO PARA PASSEIO AO OCEANÁRIO**

Senhor(a) responsável pelo aluno, sou professor de Língua Portuguesa e venho solicita-lhe autorização para que o aluno pelo qual é responsável participe das oficinas de leitura do meu trabalho de mestrado em Letras na Universidade Federal de Sergipe. O referido trabalho abordará a relação do homem com os animais a partir da leitura do livro “A mulher que matou os peixes” de Clarice Lispector. Conforme as normas legais os nomes dos menores de idade serão preservados e o trabalho mostrará apenas os resultados dos alunos nas oficinas produzidas em sala de aula. Informo-lhe também que não haverá nenhum custo financeiro para o aluno, uma vez que a obra já citada será disponibilizada pelo professor. Caso concorde solicito que assine a autorização. Desde já agradeço-lhe.

ATENCIOSAMENTE,

José Aldo Barreto Júnior