



**UNIVERSIDADE DO OESTE DO PARANÁ –  
CAMPUS DE CASCAVEL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS –  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGENS E LETRAMENTOS**

VANUSA DE SOUZA

**SEQUÊNCIA EXPANDIDA EM LEITURA LITERÁRIA NA CONSTRUÇÃO DAS  
CIDADES DE PORTO ALEGRE E CASCAVEL – DA FICÇÃO À REALIDADE.**

CASCAVEL – PR  
2016

VANUSA DE SOUZA

**SEQUÊNCIA EXPANDIDA EM LEITURA LITERÁRIA NA CONSTRUÇÃO DAS  
CIDADES DE PORTO ALEGRE E CASCAVEL – DA FICÇÃO À REALIDADE.**

Dissertação apresentada como conclusão de curso do Programa de Pós-Graduação em Letras-Mestrado Profissional – PROFLETRAS - área de Concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus de Cascavel*.

Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino.  
Professora Orientadora: Dra. Denise Scolari Vieira.

CASCAVEL - PR  
2016

## Dedicatória

Ao Pai Celestial, Jesus Cristo.

À minha orientadora Denise Scolari Vieira.

À minha Mãe, Marlene.

Ao meu pai (*in memoriam*), Antonio.

Às minhas filhas, Heloísa e Izadora.

Aos meus irmãos: Getúlio, Rosana, Márcia, Adilso, Adriana e Marcelo.

## **AGRADECIMENTOS**

À Profa. Denise Scolari Vieira, pela orientação sábia e amiga, pelos exemplos de conhecimento e dedicação, pelo carinho, responsabilidade e firmeza.

À CAPES / CNPq, pela concessão da bolsa durante o período de vinte e quatro meses, o que contribuiu significativamente com a qualidade da pesquisa efetivada.

À Márcia, irmã, colega de trabalho e amiga, pela atenção e sugestões nos momentos de indecisão.

Aos professores Greice da Silva Castela, Carmen Teresinha Baumgartner, Terezinha Conceição da Costa Hübes, Sanimar Busse, Aparecida Feola Sella, Valdeci Batista de Melo Oliveira, Gilmei Francisco Fleck, Denise Scolari Vieira e Rita Maria Decarli Bottega, sujeitos importantíssimos nesse trabalho investigativo, os quais ofereceram suas indescritíveis contribuições nas disciplinas que compõem o Mestrado Profissional (PROFLETRAS).

À direção, à vice-direção, aos professores e aos agentes educacionais I e II do Colégio Estadual Ieda Baggio Mayer, que me apoiaram em meu projeto de intervenção e me fortaleceram nos momentos de dificuldades.

À secretária do Profletras, Cristina, que sempre nos apoiou com orientações do programa e cuidou gentilmente de nossos trabalhos, encaminhando-os aos respectivos professores.

À minha família, em especial, à minha querida mamãe Marlene, que sempre acreditou em minha carreira profissional e me incentivou carinhosamente.

Às minhas generosas filhas Heloisa e Izadora, que diariamente estiveram do meu lado e me acompanharam em toda essa trajetória.

**Epígrafe**

A literatura não é algo que nos faça felizes, mas ajuda-nos a defendermo-nos da infelicidade.

(Vargas Llosa)

SOUZA, Vanusa de. **Sequência Expandida em Leitura Literária na construção das cidades de Porto Alegre e Cascavel – Da ficção à realidade.** (157 f.)  
Dissertação (Mestrado em Letras - PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Cascavel.

## RESUMO

Esta dissertação apresenta um Projeto de Intervenção Pedagógica, implementado no 9º ano do Ensino Fundamental II, numa Escola Pública da Cidade de Cascavel, Paraná. Foram utilizados os pressupostos teóricos de Rildo Cosson, acerca da Sequência Expandida, na qual refletimos sobre a configuração espacial na obra “Mistérios de Porto Alegre”, de Moacyr Scliar (2004), bem como contribuímos para a percepção da construção simbólica do lugar onde residem os alunos/leitores. No que concerne à metodologia, foram esboçadas as proposições de Michel Thiollent, em Pesquisa-Ação, aplicadas às práticas de Leitura Literária em ambientes escolares. Este estudo considera a cidade e a sua configuração espacial e, para analisá-las, são mencionadas as elaborações de Michel de Certeau, Sandra Jatahy Pesavento, Nestor García Canclini, entre outros, pois consideram-nas como a materialização de discursos, razão pela qual, sob tal perspectiva, elas não podem ser vistas como uma realidade em si mesmas, mas como um processo de produção social. As relações de poder estabelecidas nesse movimento de organização, planejamento e atuação no espaço urbano visam à construção e reconstrução dos lugares. Essa dinâmica, que move as interações, nas quais os alunos estão imersos, pôde ser estudada por meio da intervenção efetuada entre a professora/pesquisadora, os professores/colaboradores, a equipe pedagógica, a bibliotecária, os familiares e a comunidade local, com constatação favorável, que confirmou a significação da pesquisa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura Literária; Educação Básica; Sequência Expandida; Cidade.

## ABSTRACT

This dissertation presents a Pedagogical Intervention Project, implemented in the 9th grade of elementary school, a public school in Cascavel City, Paraná. It was used the theoretical assumptions of Rildo Cosson were used on the Expanded Sequence, in which we reflect on the spatial configuration in the book "Mistérios de Porto Alegre" by Moacyr Scliar (2004) and contributed to the perception of the building symbolic place where students / readers live. Regarding to the methodology were outlined the proposals by Michel Thiollent in Action Research, applied to Literary Reading practices in school settings. This study considers the city and its spatial configuration and to analyze them, elaborations by Michel de Certeau, Sandra Jatahy Pesavento, Néstor García Canclini, and others are mentioned because they are considered as the materialization of speech, which is why, under this perspective, it cannot be seen as a reality in itself, but as a process of social production. The power relationships established in this movement of organization, planning and performance in urban space, aimed at construction and reconstruction of places. This dynamic, which moves the interactions to which students are immersed, could be studied through the intervention made between the teacher / researcher, teachers / staff, teaching staff, the librarian, the family and the local community with favorable finding, which confirmed the significance of the research.

**KEYWORDS:** Literary Reading; Basic Education; Expanded Sequence; City.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>1 CONEXÕES E PERCEPÇÕES DA LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA BÁSICA</b> 14	
1.1 A ARQUITETURA DO TEXTO LITERÁRIO E A SEQUÊNCIA EXPANDIDA NA LITERATURA.....	24
1.2 VIAGEM DO LETRAMENTO LITERÁRIO AO ENCONTRO DA LITERATURA ..	27
<b>2 A DIMENSÃO DA PESQUISA-AÇÃO COMO PRÁTICA EDUCACIONAL</b> .....	33
2.1 A SEQUÊNCIA EXPANDIDA – FADA MADRINHA DA LEITURA LITERÁRIA ..	39
2.2 MODERNIDADE NA LEITURA LITERÁRIA? NOVO PROJETO É O QUE PROPOMOS!.....	44
2.3 ATIVIDADES NO MODELO DE SEQUÊNCIA EXPANDIDA COMO REVISÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA.....	47
<b>3 A CIDADE VIVIDA EM CONEXÃO COM A CIDADE NO TEXTO LITERÁRIO</b> ...	76
3.1 A DINÂMICA CIDADE LITERÁRIA: PORTO ALEGRE DE MOACYR SCLiar...	81
3.2 CASCAVEL: LABIRINTO DE HISTÓRIAS E MEMÓRIAS.....	85
<b>4 APLICAÇÃO DA PROPOSTA E RESULTADOS</b> .....	92
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	111
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	114
<b>ANEXOS</b> .....	120
ANEXO 1 - DIÁRIOS.....	120
ANEXO 2 - TEXTOS QUE FORAM RESULTADOS DO ROTEIRO DE CONVERSA QUE OS ALUNOS FIZERAM COM MORADORES DA CIDADE DE CASCAVEL..	126
<b>APÊNDICES</b> .....	132
APÊNDICE 1: FOTOGRAFIAS FEITAS PELOS ALUNOS (NARRATIVA DA CIDADE DE CASCAVEL).....	132
APÊNDICE 2: FOTOS DE TRABALHOS DESENVOLVIDOS DURANTE A APLICAÇÃO DO PROJETO.....	145
<b>FOTOS E IMAGENS</b> .....	49
IMAGEM 1: FOTO DA CAPA DA OBRA: MISTÉRIOS DE PORTO ALEGRE DE MOACYR SCLiar.....	49
IMAGEM 2: FOTO DE MOACYR SCLiar.....	49
IMAGEM 3: DIGITALIZAÇÃO DA CAPA DA OBRA: AS AVENTURAS DE ROBINSON CRUSOÉ.....	52
FOTOS DA CIDADE DE CASCAVEL (VISTA AÉREA).....	69

## INTRODUÇÃO

O trabalho suscitado pela metodologia da Pesquisa-Ação abre-se para a revisão de práticas leitoras, no ambiente escolar, e aciona a vitalidade de encaminhamentos metodológicos, aptos para anunciar os múltiplos lugares do sujeito, seus desejos de liberdade e de emancipação política e social, porque acentuam a percepção das formações ideológicas e colocam em cena, especificamente na sala de aula, temáticas capazes de instaurar o debate ampliado sobre o acesso aos bens simbólicos.

A autora Márcia Cabral da Silva, como uma das organizadoras da obra “Uma história da formação do leitor no Brasil” (2013), considera que as primeiras experiências com a leitura literária assinalam um meio privilegiado de conhecimento entre o sujeito e o mundo. Em ensaio emblemático, o crítico Antonio Candido (1972) ressalta a potencialidade de preservação do ensino da literatura nas escolas, porque confirma ao homem a sua condição de sujeito. Além disso, no processo de apropriação da linguagem, o homem é capaz de inventar para além dos usos cotidianos da língua, “[...] imaginar situações jamais vivenciadas, transferir-se para os papéis representados pelos personagens, além de outras dimensões próprias do fazer literário e de sua recepção” (SILVA, 2013, p. 54).

A respeito dos encaminhamentos da leitura literária na escola e com o avanço das tecnologias, Michèle Petit (2008) traz uma inquietude dos escritores de literatura, quando menciona as questões referentes à recepção, em particular quando comprovamos nas atividades de sala de aula que ainda o encontro dos leitores com os livros parece uma experiência pouco significativa.

Dessa forma perguntamo-nos de que maneira podemos promover a leitura da Literatura como uma prática cultural que se constrói no exercício da escuta do Outro.

A ensaísta Leila Perrone-Moisés (2006), ao nos questionar se os alunos estão preparados para a complexidade da leitura literária, nos aponta em seu texto “Literatura para todos”, publicado na revista *Literatura e Sociedade* que, seja qual for a extração social do aluno, sua inteligência lhe permite aprendizagem da leitura literária. Talvez essa seja a primeira motivação para repensarmos em nosso trabalho em sala de aula.

Igualmente, sonhamos em ressignificar o lugar da literatura nas escolas, democrático, mas ainda convivemos com uma formação cultural, a qual atribui pouco valor aos sentidos que um texto literário possibilita aos seus leitores. Dessa forma, essas ponderações têm provocado uma grande preocupação entre os professores. Entretanto, algo pode ser realizado.

A partir desses pressupostos, esta dissertação aborda o tema cidade na literatura, cujo projeto de Intervenção na Educação Básica apresentou a representação ficcional de Porto Alegre, na obra de Moacyr Scliar, como eixo simbólico deflagrado para estimular a percepção do espaço de pertencimento dos alunos moradores na cidade de Cascavel-Paraná. É importante ressaltar que o tema proposto ainda é pouco abordado por pesquisadores de acordo com algumas investigações no banco digital de teses e dissertações, o que requer de nós professores uma atenção especial ao elemento espaço, tão relevante e significativo na construção das narrativas literárias. A elaboração de uma investigação de abrangência microssocial pode reconhecer a situação, os participantes, as práticas profissionais atuais, neste caso, o ensino da Leitura Literária, a intencionalidade, o foco temático inicial com planejamento, implementação, análise e discussão dos resultados, bem como a mudança da prática social inicial (o que funcionou e o que não funcionou), além de exigir uma estrutura de relação entre o pesquisador e as pessoas envolvidas na situação investigada. É importante lembrar que o tema proposto ainda é pouco abordado por pesquisadores de acordo com investigações no banco digital de teses e dissertações, o que nos impulsionou em maior interesse nesta pesquisa que oferecerá dados para futuros investigadores do tema.

Assim, o Projeto de Intervenção Pedagógica, aplicado no Ensino Fundamental II, apresenta como problematização: De que maneira o estudo sobre a configuração espacial da narrativa pode proporcionar uma leitura crítica e criativa dos textos literários em sala de aula, ao mesmo tempo em que favorece a percepção da construção simbólica do lugar onde o aluno/leitor reside e constrói a própria subjetividade?

Com o propósito de encontrar entendimento a esse problema, percebemos que o ensino da leitura literária não tem conquistado protagonismo em práticas capazes de elaborar a construção de sentidos, em que a imaginação do leitor é guiada, no ato dinâmico da leitura, pelos mundos ficcionais. O aluno/leitor, ao apropriar-se da linguagem e de seu aparato conceitual, estará apto a reelaborar os

próprios traços de entrada aos textos. Esses exercícios podem ser fomentados na escola, desse modo, a literatura se colocará no espaço de liberdade.

Não obstante, é somente a partir dessa interação - do aluno com os textos - que o estudo da literatura, em sala de aula, torna-se significativo, na medida em que, a mediação do professor possa contribuir para a valorização das práticas leitoras mais relevantes, que estimulem, por meio do diálogo, o desenvolvimento do senso crítico, a reflexão sobre a leitura, a utilização de seu conhecimento de mundo e, principalmente, a esboçar suas próprias conclusões sobre a construção e recepção dos bens simbólicos. O aluno, ao encontrar na leitura literária a recepção necessária para a representação que temos de nós mesmos e do sentido de nossa existência, perceberá novas modalidades de apreensão do patrimônio cultural.

Por isso, faz-se necessário desenvolver um trabalho escolar nos anos finais do Ensino Fundamental que coloque em discussão a urgência dos professores, da escola, da família e da sociedade como um todo, considerarem as crianças e a si mesmos inseridos no processo de formação de leitores em sua educação literária, além de buscar os meios pelos quais tal processo possa se realizar. Sob essa abordagem, traçamos como *objetivo geral* a elaboração de uma proposta didática que viabilizasse a reflexão sobre a cidade nos contos de Moacyr Scliar, e como *objetivos específicos*: organizamos um roteiro de atividades de leitura literária para o 9º ano no Ensino Fundamental, organizado por estudantes de uma escola de periferia a fim de sensibilizar os alunos para a percepção do seu espaço de experiência, na cidade de Cascavel-Paraná. Portanto, ao ler a cidade de Porto Alegre, enunciada na narrativa do autor gaúcho, os alunos puderam perceber a cidade vivida, nas circunstâncias cotidianas de seu lugar de pertencimento.

Na perspectiva de alcançar o objetivo proposto, sustentamos a pesquisa nos pressupostos teóricos de que a cidade tornou-se um espaço cultural muito significativo para os artistas e produtores de cultura, ao longo de toda a história, pois é visível seu cenário, visto muitas vezes como o grande personagem de muitas narrativas ou como uma presença incisiva em muitos poemas. Desse modo, para realizar a pesquisa bibliográfica acerca da referida temática, recorreremos a alguns autores como: Antonio Candido, Rildo Cosson, Sandra Jatahy Pesavento, Néstor García Canclini, Michèle Petit, Italo Calvino, Michel de Certeau, Tereza Colomer, Walter Benjamin, Vincent Jouve, Marisa Lajolo, Leila Perrone-Moisés etc. Referimo-nos, portanto, a uma pesquisa pautada no método de investigação da pesquisa-ação

dos autores Michel Thiollent (2003) e David Tripp (2005), cuja pesquisa social com base empírica, está concebida e realizada em estreita associação entre uma ação ou resolução de um problema coletivo. Ela mostra, em seu eixo teórico bibliográfico, qualitativo, o enfoque interdisciplinar, capaz de possibilitar o estudo sobre o reconhecimento e apropriação do espaço no qual os alunos de Ensino Fundamental II, sujeitos da Pesquisa, vivem.

Mediante o exposto, no primeiro capítulo, abordamos algumas conexões sobre o ensino da leitura literária na Educação Básica, mediante as considerações de diferentes autores na defesa da leitura na escola. Por essa razão, estará garantido um espaço para essa atividade a alunos que, em muitos casos, não têm acesso a textos diversificados no cenário da família, bem como será estimulada nos alunos a percepção das relações de poder existentes nos diferentes contextos sociais, questão crucial que repercute nas condições de produção e de recepção da cultura. Assim, o professor pode oferecer subsídios e mediar esse processo. Propomos também uma percepção sobre a importância da Sequência Expandida com contribuições para o trabalho com a leitura na escola a partir de explicações desse modelo de ensino, proposto por Rildo Cosson (2014), e ainda sensibilizamos os leitores a respeito do letramento literário como alternativa de emancipação dos sujeitos.

No segundo capítulo, apresentamos a pesquisa-ação como prática educacional com seu aporte explicativo sugerido por Michel Thiollent (2003) e David Tripp (2005), como também sua importância no avanço do ensino, especialmente reconhecendo-a como uma prática reflexiva sobre o que se quer alcançar com o projeto de pesquisa, ao levar em consideração pressupostos teóricos que amparam o trabalho em sala de aula para compreender situações, planejar melhorias eficazes e explicar os objetivos alcançados. Nesse aspecto, os autores evidenciam que a pesquisa-ação pode se tornar o ponto de partida para novas experiências comunicativas no sistema escolar.

Ainda nesse mesmo capítulo, em subseções, relatamos as preposições da Sequência Expandida, com a proposição de um novo projeto, bem como a descrição das atividades que foram vivenciadas pelos os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, no decorrer de vinte e cinco aulas de leitura literária. Sob esse enfoque, novas metodologias podem ser propostas, no sentido de colocar em cena o ensino significativo da literatura, ao promover uma tendência que acompanhe a

formação do ser humano para a visão da coletividade, encorajando-o a romper com o desejo único da individualidade, para avançar em direção à percepção da alteridade.

No terceiro capítulo, focalizamos o espaço cidade presente no texto literário, refletimos sobre alguns autores que já abordaram grafias urbanas na literatura e as colocaram como protagonistas em muitas narrativas e até mesmo em poemas. Investigamos também os construtos teóricos dos renomados autores dessa temática, Valter Benjamin, Sandra Jatahy Pesavento e Michel de Certeau.

Em seguida, apresentamos uma abordagem à cidade literária de Porto Alegre e ao escritor gaúcho Moacyr Scliar, para percorrer aspectos importantes desse espaço presente em suas obras e para descrever a imagem da capital do Rio Grande do Sul na literatura desse autor. O exemplo dessa relação demonstra que vivemos em uma sociedade na qual o ritmo do tempo é acelerado e fragmentado, em espaços impróprios ao silêncio, cujo excesso de informações nos atordoa. Também, nessa etapa do estudo, apresentamos a história e a memória de Cascavel em confronto com as narrações de alguns historiadores, no lugar onde residem os sujeitos dessa pesquisa-ação.

Finalmente, discorreremos sobre a análise dos resultados da implementação da pesquisa-ação e as considerações finais que anunciaram a importância do trabalho efetivado, ao retomar questões mais significativas e ao permear também comentários preponderantes a respeito das atividades desenvolvidas, com apresentação dos tópicos favoráveis e desfavoráveis da investigação concluída.

## 1 CONEXÕES E PERCEPÇÕES DA LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA BÁSICA

*“A tarefa da literatura é ajudar o homem a compreender-se a ele mesmo”.*  
Máximo Gorky

A literatura como criação humana está ligada a uma série de fatores sociais. Essa abordagem transforma o objeto literário, deixa-o propenso a modificações históricas e tende a demonstrar que ele existe, por meio de relações dialógicas com outros textos.

O sentido do texto é construído na relação entre autor-texto-leitor, destacado nas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa - DCE* (PARANÁ, 2008), mediante a qual a leitura é vista em diálogo com discursos anteriores a ele, com inúmeras possibilidades de réplicas, o que ajuda na formação do homem ao lhe possibilitar autonomia responsiva mediante os fenômenos sociais, conforme já orientava Mikhail Bakhtin (1992) e outros autores como Antonio Candido (1995) e Rildo Cosson (2014).

Para Antonio Candido (1972), a literatura é vista como arte que transforma/humaniza o ser humano e a sociedade. O autor atribui à literatura três funções: a psicológica, a formadora e a social.

A função psicológica permite ao homem a fuga da realidade, mergulhando-o num mundo de fantasias, o que lhe possibilita momentos de reflexão, identificação e catarse. É assim denominada porque o ser humano apresenta a necessidade de imaginar, como declara Candido (1995):

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 1995, p. 32).

A função formadora, segundo o autor, afirma que a literatura por si só faz parte da formação do sujeito, atua como instrumento de educação, ao demonstrar realidades não reveladas pela ideologia dominante; define assim o processo de humanização, auxiliando-o, inclusive, a construir valores diferentes daqueles padronizados e difundidos pelas classes hegemônicas.

A função social, por sua vez, é a forma pela qual a literatura alude aos diversos segmentos da sociedade. É a função ímpar que tem a literatura, por meio da linguagem, de representar a condição humana em seus diversos contextos e realidades, ao longo da história.

Compreende-se, assim, que o contato com a literatura nas diferentes faixas etárias no âmbito escolar assumirá a função de apreciação estética da obra, a qual possibilitará, mediante a apreensão da palavra à recriação do universo da subjetividade e da afetividade. Portanto, o acesso aos discursos culturais transforma a percepção de si e do outro no momento da leitura ou nas leituras compartilhadas.

Em primeiro lugar, a literatura precisa vencer a noção conteudística, à qual ela tem se prendido nos programas curriculares em que a história da literatura, no Brasil, pode mostrar. Ao contrário, por meio da literatura ocorre uma adesão a novas possibilidades de experimentar a leitura em um processo dialógico entre autor-texto-leitor. Para isso, não basta a leitura de qualquer texto, pois para que essas vivências sejam ampliadas, algo novo, como a efetivação de novas metodologias em sala de aula, pode ser estimulado.

Neste trabalho, todas as vezes que nos encontramos em contato com a leitura ou estamos imersos na experiência da mediação, é muito importante que, como leitores, possamos ser capazes de construir, em diálogo, as condições de reconhecimento e experimentação, de ampliação de subjetividades que se expressam pela tríade obra/autor/leitor. Esse posicionamento sustenta-se na compreensão de que por meio da interação, da interlocução que estão presentes na prática de leitura literária, novas experiências em contextos escolares podem (re)significar a formação de leitores. Então, em toda obra da literatura, há a representação de mundo do autor que se confronta com a representação de mundo do leitor, em um processo ao mesmo tempo dialógico e solitário. Assim, entende-se que o leitor amplia seu universo a partir de sua experiência cultural, em diálogo com a obra.

Sob essa abordagem, ler implica uma troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade na qual ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço. O decurso de tais afirmações nos faz considerar o sentido profundo da literatura, quando humaniza e permite que possamos preencher vazios, com conhecimentos de mundo, experiências de vida, ideologias, crenças,

valores. Tendo em vista essas considerações, faz-se importante colocar em discussão a formação do cânone, quando desempenha um papel histórico e cultural na formação do leitor. Pela mediação desse patrimônio da literatura, Rildo Cosson (2014) orienta:

O cânone, pois este traz preconceitos sim, mas também guarda parte de nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la. Até porque, admitindo ou não os críticos, haverá sempre um processo de canonização em curso quando se seleciona textos. (COSSON, 2014, p. 34).

É fundamental que os professores de Língua Portuguesa (LP, doravante) possam discutir o processo de canonização e escolarização que a literatura enfrenta para se transformar em herança cultural. Faz-se necessário observar as suas diferentes nuances – éticas, estéticas, de gênero, ideológicas - sem negá-las. Entretanto, é possível buscar outras metodologias para o seu ensino, intercambiar diálogos, ou seja, permeá-lo de outras abordagens mais significativas, a fim de construir o caminho tanto do seu processo de produção como de aceitação ou rechaço pelo público leitor. Dessa maneira, as novas abordagens exploradas no campo da literatura podem efetivar-se com atividades que considerem seu valor estético, mas capazes de possibilitar, um espaço de novas elaborações simbólicas, advindas de distintos lugares da enunciação, algo viável na implementação da leitura literária, no decorrer das aulas, que suscitará um novo olhar para as obras.

Seguindo essa perspectiva, a literatura leva o ser humano ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como forma de interação social, concepção essa adotada amplamente para o ensino de LP nas escolas.

Ao promover a leitura da literatura fundamentada na concepção de interação/dialógica de linguagem, defendida pelo autor Mikhail Bakhtin (2006), em sua obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, e do *Interacionismo Sócio-Discursivo* de Jean-Paul Bronckart (1999), possibilita-se o desenvolvimento e o crescimento do leitor competente, segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, doravante):

Alguém que compreende o que lê, que possa aprender também o que não está escrito, identificando elementos implícitos, que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que

saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 1998, p. 54).

Ao longo dos pressupostos que norteiam os PCN, precisamos reafirmar que, na construção de leitores hábeis, é necessário verificar como se processa a produção de sentidos, mediante o texto, e não apenas a existência de extração de informações explícitas, óbvias, que não ajudam os estudantes a crescerem intelectualmente, ou seja, pouco auxiliam na mediação de novos conhecimentos.

Rildo Cosson (2014) afirma que o uso da literatura como matéria educativa tem longa história, a qual antecede a existência formal do ensino e, segundo ele, essa tradição cristaliza-se no ensino da língua nas escolas com um duplo pressuposto: a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo. No entanto, o que se ensina como literatura na escola costuma ter contornos muito diversos e, por isso, o ponto fundamental a ser discutido sobre a presença da literatura nos currículos é a discrepância entre o que se entende por literatura nos dois níveis de ensino, Fundamental e Médio.

Dessa forma, não podemos ignorar que o debate sobre o lugar do ensino da literatura é um tema universal, como disciplina escolar e universitária, e, ao reportarmos-nos ao Brasil e à exclusão da literatura no Ensino Médio, em virtude das matrizes curriculares implantadas pelo Ministério da Educação (MEC), observamos que tem ocorrido a redução paulatina das aulas de LP, ao serem substituídas por outras disciplinas obrigatórias. Além disso, no documento do Ministério da Educação e Cultura, a Literatura, antes nomeada área de “Língua e Literatura”, passou a ser denominada como “Linguagens, códigos e tecnologias”, ao provocar um grave problema nos cursos básicos e secundários, nos quais os alunos deveriam adquirir as competências mínimas exigidas para a leitura e escrita.

A redução da promoção da leitura do texto literário, ocasionada por diversos aspectos que envolvem desde o curto espaço de tempo nas aulas de LP até a incompreensão da real importância da literatura, tem fortalecido o seu menosprezo. Em relação a isso, Leila Perrone-Moisés (2006) reforça:

[...] esse desprestígio tem numerosas razões: vivemos na época da informação coletiva e rápida, e a leitura literária é uma atividade solitária e lenta; o relativismo cultural dominante põe em xeque as antigas tabelas de valores, sem as substituir por novas; respostas

simples às grandes questões filosóficas existenciais passaram a ser buscadas, por aqueles que ainda leem, em manuais de autoajuda, mais reconfortantes do que os textos literários. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 27).

Atualmente, nas escolas, faz-se necessário romper com o reducionismo de que a literatura deve-se resumir somente à leitura de fruição. Ao contrário, ao discutir sobre a palavra, sobre a escritura do texto literário, que resgata cenários, modos de pensar, sentir, agir, de ver o mundo, de falar sobre o mundo, da riqueza e da beleza da linguagem, mas que também anuncia que nada está definido, que a escritura ao invés de revelar, esconde, se configurará a função crítica na apreensão do literário.

Contudo, no ensino e na aprendizagem da literatura moderna e contemporânea tem se priorizado a superficialidade ao potencializar informações externas às obras e aos textos, quando o enfoque volta-se aos encaminhamentos de atividades que só nomeiam as obras e os respectivos autores. E ainda temos permitido a substituição dos textos plenos por simulacros, como paráfrases e resumos, porque insistimos em afirmar que não há espaço nas aulas para práticas de leitura e análise de textos literários. Nesse sentido, as explorações mais rigorosas têm sido relegadas a um plano de insignificância nas preocupações pedagógicas nos Ensinos Médio e Fundamental, entendidas apenas como tarefa supérflua, como disciplina que distrai, formulada em exercícios para algumas horas de devaneio. Assim, o texto literário tem sido reduzido a tarefas que não possibilitam a formação humana integral, necessária a diferentes motivações sociais, isto é, não estimulam debates a respeito de variadas temáticas importantes para o desenvolvimento da afetividade, criticidade e novas percepções do mundo.

Conceber a literatura sob outra perspectiva é torná-la um espaço agradável, a ser explorado, em que a linguagem se mostra como alegoria, chiste, paródia, ironia, engano, símbolo etc. e provoca a desestabilização da “verdade”. As obras mostram essa tensão do caráter ambíguo da escrita, mas também podem criar anticorpos de defesa desse mundo cruel. Como afirma Ítalo Calvino (1990), “A obra literária é uma dessas mínimas porções nas quais o existente se cristaliza numa forma, adquire um sentido, que não é nem fixo, nem definido. Nem enrijecido numa imobilidade mineral, mas tão vivo quanto um organismo” (CALVINO, 1990. p. 84).

Em nossa época, a literatura não pode ser excluída da formação do imaginário, haja vista que sua estética vem impregnada da antiga ambição de representar a multiplicidade das relações sociais.

Ao nos aprofundarmos na leitura de textos literários, a capacidade de potencializar o pensamento crítico e a sensibilidade estética promove nos indivíduos a expansão lúdica da oralidade, da leitura e da escrita, e isso nos proporciona condições de concebermos a literatura como disciplina transdisciplinar, ou seja, que está permeada por diferentes temas sociais, pois faz parte do cotidiano das crianças, adolescentes, jovens e adultos e tende a impulsioná-los na percepção dos efeitos provocados pelas narrativas. A literatura é capaz de revelar ao aluno o diálogo existente entre as características estéticas de vários textos, pois todas as disciplinas estão presentes no objeto literário. Nela o espaço se conforma nas obras narrativas, o mundo de cada personagem é construído em conexão ou desconstrução com o tempo para esboçar a circunstância ficcional da obra e da ideologia, tanto política como estética. Todos esses elementos podem ser anunciados no trabalho de mediação literária em contextos literários, mediante novas práticas leitoras.

Para desenvolvê-las, a leitura literária, ao ser praticada na escola, efetiva-se por meio de um trabalho compartilhado, adaptando-se ao dinamismo do mundo globalizado que está em constante transformação e é renovado diariamente com novas tecnologias. Isso se dá porque, quando ela é pensada como valores para a leitura crítica do mundo, a obra literária tem importância capital, pois, numa espécie de jogo, ela simula os conflitos da realidade e convida o leitor aos desafios apresentados na conexão entre o mundo “real” e a ficção da leitura. Como afirmam Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini (1993,), ler a obra literária é imergir num universo imaginário organizado, carregado de pistas que o leitor deve seguir se quiser levar a leitura, ou melhor, o “jogo literário”, a termo. Nesse sentido, a literatura precisa ser trabalhada como um meio de os alunos ampliarem a compreensão de mundo, investindo-se na formação de leitores críticos e conscientes de seu papel no ato dinâmico da leitura, no qual irá construir e desconstruir conceitos.

Em relação à literatura, o primeiro olhar para o texto literário deve ser de sensibilidade, de identificação. O professor deve propiciar um espaço de experiência estética sobre a leitura.

Para Michèle Petit (2008), a leitura não é capaz de reparar as desigualdades ou violências, tampouco de tornar as pessoas subitamente virtuosas ou solidárias. No entanto, como afirma Petit,

[...] contribui algumas vezes, para que crianças, adolescentes e adultos, encaminhem-se no sentido mais do pensamento do que da violência. Em certas condições, a leitura permite abrir um campo de possibilidades, inclusive, onde parecia não existir nenhuma margem de manobra. (PETIT, 2008, p. 13).

A autora pondera que literatura existe para falar de conflitos, de desejos, de obstáculos, falar do ser carente que reconhece os seus limites, para libertar o homem no sentimento e não do sentimento, pois o ser humano é plástico, capaz de se transformar ao longo da vida. Ao ser despertado na literatura por intermédio de emoções boas, de valores, pressupõe-se que ele se construa, desenvolva esses afetos e se torne infinito em seus desejos, melhorando suas habilidades no trabalho, linguagem, sociedade, percepção, imaginário, cultura, artes etc.

Consoante a esse discurso, a escola é considerada o lugar da teoria do ensino da literatura, justamente a ela a sociedade delega a responsabilidade de desenvolver habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes considerados essenciais às novas gerações, mas a definição de literatura tem nos preocupado como também a seleção de textos e a forma como esses textos são trabalhados com os estudantes.

Ao concebermos que a literatura se configura como linguagem subsumida nas relações de poder, concordamos com o argumento de Marisa Lajolo ao evidenciar que “o que instaura a natureza literária de um texto é a relação que as palavras estabelecem com o contexto com a situação de produção e leitura” (LAJOLO, 1989, p. 38).

A definição moderna de literatura veio acompanhada de um processo de canonização de textos, o que permitiu “que o contato com esses escritos fosse garantia de distinção social” (ABREU, 2003, p. 47), por isso, ressalta-se a grande importância de dois elementos fundamentais aos estudos sobre literatura: o leitor e o contexto, identificáveis na qualidade de categorias das quais se ocupam as teorias literárias para contrapor a uma simples recepção passiva do texto. De acordo com estudos de alguns teóricos, a literatura não pode ser definida apenas pelas

características de composição do texto ou pelas intenções e habilidades de quem a produziu, mas é preciso considerar outros fatores como a cultura, a sociedade e o mercado que são definidores desse objeto (COMPAGNON, 2014).

Além disso, as *Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná – DCE*, doravante - (PARANÁ, 2008) já nos permitem vislumbrar novos horizontes para o ensino da literatura, com uma possibilidade de acesso aos bens simbólicos, a partir da admissão dos pressupostos teóricos provenientes da Teoria do Efeito e da Estética da Recepção, com a intenção de definir a literatura com atribuição de novos significados, ou seja, de representação de mundo ao leitor e do próprio leitor, conforme nos orienta o referido documento:

Sob esse enfoque sugere-se, nestas diretrizes, que o ensino da literatura seja pensado a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito, visto que essas teorias buscam formar um leitor capaz de sentir e de expressar o que sentiu, com condições de reconhecer, nas aulas de literatura, um envolvimento de subjetividades que se expressam pela tríade obra/autor/leitor, por meio de uma interação que está presente na prática de leitura. A escola, portanto, deve trabalhar a literatura em sua dimensão estética. (PARANÁ, 2008, p. 58).

Ao destacar o leitor como principal agente do processo literário, esse passou a ser o centro da teoria literária a partir de 1960, com a Estética da Recepção, defendida nas DCE (PARANÁ, 2008), fundada por Hans Robert Jauss e seus colegas da Escola de Constança, que tem como objetivo retornar ao estudo da história e da historicidade da literatura, considerando-se a recepção da obra na época de seu contexto de produção em comparação à recepção na atualização da leitura. Para Jauss, o leitor se emancipa ao evocar seu conhecimento prévio, ao dialogar com seu repertório de experiências sociais e códigos e ao mobilizar seu horizonte de expectativas. De acordo com o autor, o caráter formador da arte da literatura determina a concepção de mundo do leitor ou contraria suas expectativas ou renova sua percepção de mundo. Desse modo, segundo Regina Zilberman, o leitor deixa de ter um papel passivo para atualizá-lo no ato da leitura:

Nenhum leitor fica imune às obras que consome; essas, da sua parte, não são indiferentes às leituras que desencadeiam. Portanto, para Jauss, o leitor constitui um fator ativo que interfere no processo como a literatura circula na sociedade. Só que a ação do leitor não é individualista; nem cada leitor age de modo absolutamente singular.

Segundo Jauss, as épocas ou as sociedades constituem horizontes de expectativa dentro dos quais as obras se situam. Essas expectativas advêm da 'compreensão prévia do gênero, da forma e da temática das obras anteriormente conhecidas e da oposição entre linguagem poética e linguagem prática'. (ZILBERMAN, 2009, p. 5, grifos da autora).

Muitos significados são atribuídos a uma obra literária, assim, ela assume um caráter dinâmico em razão das inúmeras leituras que suscita, pois o leitor com suas experiências e vivências modifica a leitura da obra, da mesma forma em que a obra modifica as atitudes e os valores do leitor. Nesse intercâmbio, muitos leitores diante de uma obra literária assumem um pacto ficcional, ou seja, mesmo estando diante de uma obra de ficção, acreditam que o texto é fruto de observações reais, de acontecimentos reais. Para entender esse caminho percorrido pelo leitor, Umberto Eco (2009) denomina:

A norma básica para se lidar com uma obra de ficção é a seguinte: o leitor precisa aceitar tacitamente um acordo ficcional [...]. O leitor tem de saber que o que está sendo narrado é uma história imaginária, mas nem por isso deve pensar que o escritor está contando mentiras. De acordo com John Searle, o autor simplesmente *finje* dizer a verdade. Aceitamos o acordo ficcional e  *fingimos* que o que é narrado aconteceu. (ECO, 2009, p. 81, destaques do autor).

Portanto, como a mentira, a ficção não tem respaldo significável. A ficção se aproxima da mentira quando discutimos como elas se relacionam com a realidade. A ficção envolve fingimento entre quem a construiu e quem a lê. Tanto o leitor como a obra confabulam com o fingimento. A ficção da obra não pode existir sem a aceitação do leitor.

Muitas lacunas são preenchidas pelo leitor no momento do pacto ficcional. Entretanto, no processo dialógico entre texto e leitor, cabe considerar não só as leituras anteriores, mas também as atuais, visto que as diferentes recepções contribuem para a atualização das obras, pois escritores do passado vão sendo revalorizados o que confere papel ativo ao leitor no processo de leitura.

A literatura é capaz de diminuir a distância entre o mundo real e o ficcional. No mundo ficcional, é possível estabelecer uma conceituação satisfatória da ficção que não dependa de defini-la apenas em sua relação com o mundo real. É preciso entender que os mundos ficcionais são conjuntos de estados de coisas possíveis,

legitimados, nos quais os personagens podem ser identificados como indivíduos reais de mesmo nome, características, atitudes etc., entendendo que são ilimitados, que possuem variações.

Assim, surge a “arte de fingir” sancionada a partir da criação de um pacto ficcional entre os interlocutores, no qual ambos compartilham do mesmo estatuto.

Do outro lado está o papel do professor que, além de outros objetivos, possui a incumbência de desenvolver habilidades de leitura nos alunos. De acordo com a autora Ligia Chiappini (2005), muitos estudantes precisam descobrir os mistérios do texto literário para serem proclamados independentes. A autora assevera:

Colocar-se criticamente em relação à leitura proposta pelo livro didático ou pela história literária, como uma leitura possível. Em decorrência dessa atitude nova, respeitaremos a leitura alheia – especialmente a dos alunos – e saberemos explorar a riqueza da tensão criada pelas várias perspectivas em jogo, que passarão a dançar na sala de aula e em nossas cabeças. (CHIAPPINI, 2005, p. 141).

Segundo a pesquisadora, é uma questão de dar voz aos alunos para que descubram os sentidos do texto literário, pois, como destacam Frederico e Osakabe, “a experimentação literária torna-se assim uma exigência ética da escola” (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p. 79). O educando, por meio da prática docente, perceberá e incorporará um tipo de discurso com comportamentos linguísticos que correspondem ao exercício ampliado da liberdade criadora.

Nesse contexto, a literatura ajuda a pessoa a se construir, a se integrar no universo de pertencimento do mundo cultural, por compreender sua localidade, suas relações sociais etc. Afinal, é por meio da integração com o nosso mundo interior que podemos nos relacionar, de maneira mais ética, solidária e crítica com o mundo exterior, ao assumir, assim, uma postura mais ativa, na construção de nossa própria história, pois vivemos em determinado momento cronológico, com determinadas ideologias, as quais determinam as representações das diferentes culturas ressaltadas nos textos e a formação de nossa sociedade.

## 1.1 A ARQUITETURA DO TEXTO LITERÁRIO E A SEQUÊNCIA EXPANDIDA NA LITERATURA

*"A literatura [...] é a Terra Prometida na qual a linguagem se torna o que realmente deveria ser". (Italo Calvino)*

Candido (2006), ao tecer considerações a respeito da inter-relação entre os textos e a sociedade nos ajuda a entender o contexto de uma obra, reforça a ideia de que o texto depende igualmente do artista, do público e das condições sociais em que foi produzido. Para o autor, o público oferece sentido e realidade a uma obra, e sem ele o autor não se realiza. Então, para que possamos entendê-la, faz-se necessária a relação entre texto e contexto de produção, numa interpretação dialeticamente íntegra.

Ao unir a obra ao autor devemos nos afastar de práticas centralizadoras, nas quais permanece a concepção de que a literatura é uma arte que não se ensina, ao contrário, favorece a remoção de barreiras educacionais, concede oportunidades mais justas de educação por meio da promoção do desenvolvimento intelectual. A leitura literária, nessa perspectiva, é algo tão fugidio que qualquer tentativa de aprisioná-la em testes ou notas terminará por afastar o leitor do texto.

Jamais uma obra literária estará desligada do seu contexto de produção, isto é, das condições de vida e de sobrevivência das quais foram elaboradas e executadas, mediante as formações históricas e ideológicas.

No entanto, a função sociológica da literatura, conforme Candido (2006) nos apresenta, permite aos leitores apreender inúmeras possibilidades jamais visualizadas antes da leitura literária, muitas vezes, o tempo “roubado” pelos livros do mundo real pode transformar, dissipar a ignorância e ajudar a compreender o mundo e a modificar o seu destino. Pessoas que buscam a leitura fogem para outros espaços, descobrem em si mesmos territórios e desejos desconhecidos.

A antropóloga Michèle Petit (2008) reforça a ideia de que a leitura desperta o espírito crítico, pois é a chave de uma cidadania ativa, principalmente porque abre espaço para o devaneio, no qual outras possibilidades são cogitadas. Nesse sentido, além de compreender e interpretar o que está escrito, o leitor posiciona-se diante do que lhe é apresentado. A autora ainda acrescenta: “Estou convencida de que a leitura, em particular a leitura de livros, pode ajudar os jovens a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas” (PETIT, 2008, p. 19).

De forma mais abrangente, podemos nos reportar a Marisa Lajolo (1982) ao considerar que:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1982, p. 59).

Conforme Lajolo (1982) a leitura literária precisa construir significados para o leitor, uma vez que, mediante essa entrega ao texto, muitos conceitos já estabelecidos podem ser redefinidos. Concernente a isso, conversar sobre os livros permite ampliar a habilidade da sociabilidade, conforme enuncia Petit (2008):

A leitura pode contribuir em todos os aspectos que mencionei: acesso ao conhecimento, apropriação da língua, construção de si mesmo, extensão do horizonte de referência, desenvolvimento de novas formas de sociabilidade. (PETIT, 2008, p. 101).

Ao elencar esses aspectos da leitura, Petit (2008) pressupõe que ler é a oportunidade de encontrar-se um tempo para si mesmo, de forma clandestina ou discreta, tempo de imaginar outras possibilidades e reforçar o espírito crítico, questionador, desenvolver múltiplas percepções, colocar em dúvida certezas e responder às inúmeras hesitações.

Em outras palavras, pensar em Letramento Literário significa vê-lo como um processo que, se estiver ativo, pode possibilitar a ampliação de nosso repertório de leitura. Ao posicionar-se diante da leitura literária, os leitores afirmam-se, reafirmam-se, questionam valores culturais, ao elaborar e expandir sentidos. Assim sendo, por meio dessa habilidade, faz-se um encontro pessoal com o texto, quando se desfruta de toda sua experiência estética, ao intensificá-la como uma experiência única, capaz de dialogar no tempo e no espaço de determinada cultura. A esse respeito, Rildo Cosson afirma:

O mais importante é a competência de leitura que o aluno desenvolve dentro do campo literário, levando-o a aprimorar a capacidade de interpretar e a sensibilidade de ler em um texto a tecedura da cultura. É essa competência que se efetiva no letramento literário. (COSSON, 2014, p. 104).

Ademais, Cosson (2014) destaca um dos objetivos do letramento literário, que é formar comunidade de leitores quando se apropriam da herança cultural e

dialogam com os textos. Logo, faz-se necessário ao professor encontrar um delicado equilíbrio entre os interesses de fruição pessoal da leitura e as necessidades de escolarização do literário, pelas quais se amplia a visão de mundo dos indivíduos ao compartilhar suas interações por meio da escrita ou da oralidade, ao demonstrar também que o letramento literário não possui limites e nem fronteiras.

A sociabilização das leituras literárias ou de obras literárias no espaço escolar em diferentes etapas desempenha um papel significativo na formação do leitor inicial, ao permitir um deslocamento do ensino da literatura para o de leitura literária, passando a ser uma experiência de reflexão, mediada e socializada no espaço da sala de aula. Assim, a função de comunicar dialogicamente precisa ocupar uma posição privilegiada no contexto escolar, é primordial ler o implícito e configurar uma rede discursivo-dialógica entre autor, texto e leitor.

A leitura literária ainda requer a transposição do leitor modelo para o leitor real, plural, empírico; a transposição de uma postura distanciada das obras para uma postura envolvida, implicada, engajada, ao arquitetar de modo autônomo um sujeito leitor livre, responsável, crítico e capaz de argumentar sua recepção do texto literário.

Além de confrontar os alunos com a diversidade do literário, também é importante propor obras das quais se extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras que confrontam grandes questões existenciais como: amor, guerra, desejo, sofrimento etc. Michèle Petit (2008) explica que essas leituras privadas respondem a uma necessidade porque possuem o mérito de induzir à verbalização de emoções e vivências, que os alunos/leitores, muitas vezes se furtam à apreensão (na consciência, na memória). A literatura lida em sala de aula com afetos e convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima. Enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade, por meio da experiência fictícia, construção de um pensamento, todos esses elementos que participam da transformação identitária estão no ato na leitura. Como destaca Petit: “Nós pensamos somente a partir daquilo que nos é lançado por outros [...]”, (PETIT, 2008, p. 38).

Wolfgang Iser (1985) também elucida que “a leitura só se torna prazer se a criatividade entra em jogo, se o texto nos oferece uma chance de pôr nossas aptidões à prova” (ISER, 1985, p. 52). O sentimento de alteridade (alteração da obra

pelo leitor e do leitor pela obra) se determina diante de textos, os quais necessitamos aprender a descobri-los. O vaivém entre uma obra do passado e sua reescritura contemporânea, ou seja, publicações de novas edições e comparações com obras do presente são confrontos que podem oferecer respostas às indagações da atualidade.

## 1.2 VIAGEM DO LETRAMENTO LITERÁRIO AO ENCONTRO DA LITERATURA

*“O amor e a literatura coincidem na procura apaixonada, quase sempre desesperada, da comunicação”.*

*Jorge Duran*

O estudo da literatura desde épocas mais remotas tinha por objetivo levar o aluno ao bem falar e ao bem compreender, além de promover uma análise crítica e valorativa dos textos, pelas quais a aprendizagem dos conteúdos se concretizava a partir da leitura e interpretação de obras da tradição literária.

Com a publicação de documentos oficiais da educação, como a Lei de *Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB*, de ora em diante - (Lei 9.394/96), os PCN (BRASIL, 1998), pautados na LDB, e o *Parecer do Conselho nacional de Educação (CNE/CEB) nº 15/98*, documentos que apontam para uma perspectiva de formação dos educandos para o mundo contemporâneo, o estudo literário como um veículo de análise dos significados sociais tornou-se na maioria das instituições de Educação Básica um trabalho com os textos literários, de forma fragmentada, o que não permite ao aluno a apreensão do elemento estético e nem uma apropriação crítica daquilo que se lê.

Todavia, abordamos o letramento literário em suas diversas práticas políticas e sociais rumo à aquisição de competências de leitura e de escrita capazes de possibilitar a formação de um cidadão consciente de si e do mundo, independente, competente para desenvolver um discurso de estilo individual e próprio. De acordo com os autores Raquel Lazzari Leite Barbosa e Anderson Ibsen Lopes de Souza

(2015), o uso do termo letramento tem desencadeado diversos estudos no campo no âmbito escolar:

O recente uso do termo letramento no campo da educação brasileira, bem como as dúvidas que ainda permeiam a utilização pedagógica e metodológica dessa proposta em sala de aula, tem originado diversos estudos, como os realizados por Soares (2001), Mortatti (2004), Cosson (2007), Kleiman (2008), Tfouni (2010), e outros teóricos que vêm sugerindo mudanças teórico-metodológicas em âmbito escolar com a finalidade de levar o educando a um contato mais efetivo com sua língua materna, de forma que ele possa desenvolver práticas sociais de leitura e de escrita, ou melhor, de interação com o texto em uma perspectiva de autonomia e criatividade, surgindo daí formas efetivas de utilização do código linguístico que possam ir além do ambiente escolar. (BARBOSA; SOUZA, 2015, p. 267-268).

No espaço escolar, a partir da década de 90, Magda Soares mencionava uma distinção entre a alfabetização e o letramento. Enquanto a alfabetização estaria mais voltada para a simples internalização e memorização das letras com formação de palavras e frases, o letramento é visto sob a perspectiva do aprendizado da leitura e da escrita em nível mais abrangente do que a apropriação do código escrito. Isso se dá porque, na perspectiva do letramento, objetiva-se levar os indivíduos a um convívio mais efetivo com o texto em uma sociedade que faz uso da escrita de diferentes formas com um complexo e abrangente sistema de comunicação, em que se exige um grau cada vez mais elevado e elaborado de habilidades, práticas e capacidade de interação e manipulação com textos escritos.

A respeito dessa temática, Magda Soares define letramento como “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2001, p. 18), ou seja, exige aprendizagem de técnicas da língua, desenvolver práticas sociais de leitura e de escrita em todos os níveis escolares com o objetivo de atingir proporções socioculturais.

A professora Leda Verdiani Tfouni (2010), complementa a tese de Soares ao declarar que o letramento é um processo maior em relação à alfabetização, em outras palavras, compreende um processo que emerge das novas relações histórico-sociais:

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção, da complexidade crescente da agricultura.

Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio e da sociedade industrial como um todo. (TFOUNI, 2010, p. 23).

A sociedade moderna revela a necessidade de inserir as pessoas no meio social como sujeitos atuantes, e como ela é orientada pela escrita faz-se primordial, mais que a decodificação de letras, admitir o desenvolvimento da compreensão da realidade por meio do volume de material escrito veiculado com a leitura, a escrita e a interpretação, pois o conhecimento e o exercício dessas práticas sociais são essenciais para a nossa participação social.

Ao entendermos a definição de letramento, podemos nos reportar ao texto literário cujo objetivo é a decifração e a materialização da interpretação do texto, ou seja, o desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos orais e escritos que ocorre a partir do contato do leitor com textos. Para explicar melhor, os PCN também confirmam a importância desse trabalho como a literatura, ao denominar que “os estudos dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário” (BRASIL, 1998, p. 129).

Assim, os autores Raquel Lazzari Leite Barbosa e Anderson Ibsen Lopes de Souza (2015) comentam sobre a participação da literatura nesse processo de escolarização do letramento literário:

A escolarização da literatura é, pois, de fundamental importância na formação de indivíduos, pois além de ser uma maneira de levar o educando a usufruir de uma parcela da produção material e cultural historicamente acumulada pela humanidade, também é um modo de propiciar atividades de compreensão e manipulação da linguagem (oral e/ou escrita), ou seja, desenvolver a consciência sobre o processo interlocutivo nos alunos, proporcionando com isso práticas sociais da linguagem. (BARBOSA; SOUZA, 2015, p. 273).

Conforme Renata Junqueira de Souza e Rildo Cosson (2011), “o letramento literário é considerado diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura passa a ocupar um lugar privilegiado em relação à linguagem” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 102), o que propõe inserir o aluno no universo literário e fazer com que os

textos literários façam sentido para seus leitores ao fazê-los pensar na palavra como elemento de significado.

Cosson (2007) reforça que o letramento literário é importante no ambiente escolar porque essa instituição escolariza a literatura:

O letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2007, p. 23).

No que concerne à preocupação que temos em nos sensibilizarmos com a formação do aluno leitor, por meio do letramento literário, é interessante que haja um planejamento organizado nas aulas de literatura, pois sozinho o aluno não consegue desenvolver suas potencialidades crítica e participativa. A escola ensinará o significado das estratégias de práticas de leitura abordadas, mas o que vemos em geral são professores que usam livros literários apenas para veiculação de regras gramaticais, sem interesse de despertar nos educandos o gosto de ler, o que acaba por descaracterizar o texto literário. Ao repensar esse trabalho, percebemos que a escola e o professor possuem participação especial como ressaltam Barbosa e Souza (2015):

Para que as habilidades de leitura e interpretação possam ocorrer a partir da mediação do leitor com textos literários, é importante que haja o acompanhamento docente nesse tipo de atividade, uma vez que a leitura linear não basta para a formação de um leitor proficiente; precisa-se estimular a sensibilidade estética de aluno leitor, bem como a compreensão dos significados contidos nas palavras, e para isso a participação do professor é imprescindível no desenvolvimento das potencialidades do educando. (BARBOSA; SOUZA, 2015, p. 275).

Portanto, quando o professor desenvolve esse trabalho em sala de aula, o letramento literário assume qualidade de atividade significativa capaz de contribuir para a construção de sentidos bem como para o entendimento do aparato conceitual formulado pelos textos literários.

A partir desse contexto da sapiência do letramento literário, compete à escola a formação do aluno capaz de ler e entender o texto literário, a fim de desenvolver as funções sociais da leitura, como a fruição e a experiência estética da palavra. Mesmo tendo ciência de para vários indivíduos as experiências com obras artístico-literárias ainda são reduzidas, a proposta do letramento literário em sala de aula pode levar ao educando essa vivência de apreciação artística para suas práticas sociais de leitura e escrita, como orienta Michèle Petit (2008):

[...] os leitores apropriam-se dos textos, lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda alquimia da recepção. Não se pode jamais controlar o modo como um texto será lido, compreendido ou interpretado. (PETIT, 2008, p. 26).

Portanto, mesmo frente à existência dos documentos oficiais que fundamentam e normatizam a abordagem da literatura no ambiente escolar, essa prática está longe de se efetivar, porque ainda os textos literários, quando utilizados, funcionam como pretexto apenas para o ensino de regras gramaticais, isso dificulta a desenvoltura e autonomia do educando.

Ao privilegiar apenas o ensino da gramática, a escola deixa de inserir o aluno no letramento literário, pois, ao priorizar as atividades cotidianas de ensino de normas gramaticais, impossibilita o acesso ao patrimônio cultural criado pelo ser humano. Os alunos necessitam ter à disposição a compreensão dos elementos constitutivos da língua, a fim de desenvolver seu potencial crítico e argumentativo, além de ter contato estético com os textos literários, o que conduz, em seus desdobramentos, à acumulação de bens culturais e à sua transmissão assegurada às gerações futuras.

Além disso, a sociedade reproduz um discurso de que a literatura é um objeto sacralizado, inacessível. Há políticas públicas que oferecem às escolas um contato maior com a literatura, com distribuição de acervos, mas isso não é suficiente porque não existe uma preocupação em chegar a esses livros, colocá-los com utilidades prática nas aulas de LP. Sabemos que só o acesso não é suficiente, faz-se necessário incentivar os educandos a sentirem prazer na fruição do texto literário.

Somente os livros não formam um leitor autônomo e crítico. Para Teresa Colomer (2007), estimular a leitura é uma das tarefas da escola no acesso à

literatura. A partir desse pensamento, devemos buscar recursos e estratégias capazes de estimular e contribuir para o leitor aprendiz o desenvolvimento e formação em leitura literária. Acreditamos que o ambiente escolar é o local mais adequado para a construção da relação com a leitura, mesmo sabendo dos inúmeros impasses e contratempos que uma instituição escolar enfrenta.

Dessa maneira, refletir e melhorar as condições de realização do trabalho com os textos literários na escola, com a preocupação de instaurar metodologias adequadas para a formação de leitores competentes, possibilita reconhecer a literatura com papel ativo na interação entre os indivíduos, com o objetivo de permear discussões acerca da importância do letramento literário e de se manter a literatura em um lugar priorizado no currículo escolar.

A literatura, para ser reconhecida de forma adequada, precisa de um processo de escolarização por meio do letramento literário, necessita ser fortalecida e ampliada, dentro e fora do contexto escolar, bem como ser compreendida como reflexão sobre os textos, com habilidades críticas e reflexivas acerca da produção da linguagem, “aqui entendida como um processo de elaboração de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas” (BRASIL, 1998, p. 17).

Conforme destacamos, revelamos a preocupação com o uso da leitura no contexto escolar ao passo que surge o termo letramento, cujo significado passa a ser compreendido como a capacidade do indivíduo usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade para transformá-la.

## 2 A DIMENSÃO DA PESQUISA-AÇÃO COMO PRÁTICA EDUCACIONAL

*“A literatura antecipa sempre a vida. Não a copia, molda-a aos seus desígnios”.*

Oscar Wilde

A pesquisa-ação tornou-se atualmente um método aplicado de maneira ampla a qualquer empreendimento de melhoria ou de investigação da prática em contexto escolar. É definida como toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada com o intuito de aprimorar uma prática social.

O método da pesquisa-ação não apresenta um inventor determinado, acredita-se ser essa uma incógnita, ou seja, explica-se pelo fato das pessoas sempre investigarem a própria prática com a finalidade de melhorá-la. Para entendermos o seu propósito e a sua importância, recorreremos às afirmações do professor australiano David Tripp (2005):

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas. (TRIPP, 2005, p. 445).

Para complementar o significado que o autor atribui à pesquisa-ação, podemos reconhecê-la também como um ciclo de atividades para o redimensionamento do ensino e da aprendizagem: planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança, ou seja, a melhoria de sua prática, tendo em vista percorrer uma trajetória que conduza a uma nova oportunidade na qual seja viabilizada a qualidade do ensino.

Nas distintas etapas desse processo, faz-se necessário iniciá-lo com a identificação do problema, o qual surge de questões de natureza prática, com a percepção de alguma dificuldade teórica, ou da frustração de expectativas. Toda pesquisa começa com a formulação de um problema e tem por objetivo a sua solução.

No caso de nosso trabalho, pontuamos como situação problema: De que maneira, o estudo sobre a configuração espacial na narrativa pode proporcionar uma

leitura crítica e criativa dos textos literários em sala de aula, ao mesmo tempo em que favorece a percepção da construção simbólica do lugar onde o aluno/leitor reside e constrói a própria subjetividade? Consideramos importante, por meio da leitura literária, demonstrar aos estudantes os discursos e as imagens do urbano, os quais são capazes de modificar-se no tempo e no espaço, ao acionar a percepção sobre os lugares vividos, a afetividade que os envolve.

Quando nos propomos a aplicar uma pesquisa-ação, devemos nos indagar sobre qual tipo de processo será utilizado e como ele é utilizado segundo objetivos e circunstâncias. Assim, nos pautamos novamente nas considerações de Tripp:

Até com os “mesmos” objetivos e circunstâncias, pessoas diferentes podem ter diferentes habilidades, intenções, cronogramas, níveis de apoio, modos de colaboração e assim por diante. Tudo isso afetará os processos e os resultados. O ponto importante é que o tipo de investigação-ação utilizado seja adequado aos objetivos, práticas, participantes, situação (e seus facilitadores e restrições). (TRIPP, 2005, p. 446).

A partir dessa afirmação, nos preocupamos em definir como objetivo geral para nossa pesquisa-ação a estratégia de “elaborar uma proposta didática que viabilizasse a reflexão sobre a cidade nos contos do autor Moacyr Scliar” como um elemento deflagrador de percepções sobre a própria experiência de viver na cidade.

Ao percorrer o caminho do planejamento de uma solução, realiza-se uma implementação monitorada e, em seguida, são avaliados os resultados. Assim, o importante é que a pesquisa-ação seja adequada aos objetivos propostos, às práticas, aos participantes, à situação, aos colaboradores e às respectivas restrições. Além disso, é um método que se aplica a projetos nos quais os pesquisadores buscam efetuar transformações em suas próprias práticas, uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa para se informar a metodologia/ação com o pressuposto principal de rever metodologias de ensino.

A pesquisa-ação se distingue da pesquisa científica tradicional, “principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo em que observa uma situação problema, altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática” (TRIPP, 2005, p. 447). Dentre suas características estão a inovação, a continuação, a participação, a intervenção, a problematização, a documentação, a compreensão e a disseminação.

Embora muitas pessoas desconheçam a importância desse tipo de pesquisa, é necessária uma tomada de consciência dos princípios que conduzem os pesquisadores ao seu trabalho, com clareza e respeito ao que está sendo realizado, especialmente reconhecendo-a como uma prática reflexiva sobre o que se quer alcançar com o projeto de pesquisa. Para tanto, é importante levar em consideração a teoria disciplinar para compreender situações, para planejar melhoras eficazes e para explicar os resultados.

Em busca de conhecimento, ela é efetuada pelo estudo da literatura existente sobre o assunto abordado e a discussão com pessoas que possuem experiência na área do fenômeno estudado, por isso, na pesquisa-ação, é primordial não perder de vista o entendimento de que ela é “um processo pelo qual os práticos coletam evidências a respeito de suas práticas e pressupostos críticos, crenças, valores subjacentes a elas” (ELLIOTT, 2000, p. 209). Temos que ter clareza tanto a respeito do que estamos fazendo quanto do porquê o fazemos.

A natureza interativa do processo da pesquisa-ação talvez seja sua característica experimental. De uma perspectiva puramente aplicável. Seus efeitos funcionam melhor com cooperação e colaboração de todos os envolvidos, isto é, aprendemos melhor com a experiência e com as múltiplas interações sociais e só descobrimos a natureza de algumas coisas quando tentamos mudá-las.

Como etapa inicial da elaboração da pesquisa-ação, propusemos a introdução mediante uma análise situacional bem planejada dos alunos do colégio no qual aplicamos a investigação no intuito de avaliar outras manifestações de sua adesão aos comportamentos de ensino da escola. Nessa análise, constatamos que o colégio localiza-se em um bairro considerado pela maioria dos alunos como bem sucedido, com boas oportunidades e um sistema de segurança privilegiado. As famílias dos estudantes são, em sua maioria, bastante preocupadas com a educação dos filhos, embora já participem de um novo modelo de família no qual alguns moram com avós, outros foram adotados ou são filhos de pais divorciados. A equipe pedagógica, a direção e os professores fazem um trabalho muito próximo à família, ao dividir responsabilidades com a educação formal e informal.

Mesmo diante dessa realidade, o que nos preocupava eram os depoimentos dos alunos quando afirmavam que não conheciam espaços muito próximos do bairro em que vivem na cidade de Cascavel. De certa forma, isso nos provocava certo incômodo, principalmente porque os adolescentes e jovens nos pareciam com pouca

visão do espaço social onde vivem. Por isso, surgiu a preocupação pela mudança de uma prática que se efetivasse por meio de um planejamento, capaz de avaliar e apontar outras perspectivas de visão de mundo, sistematizadas no contato com a leitura literária.

Nossa hipótese de pesquisa é de que os encaminhamentos do projeto de intervenção ofereceriam possibilidades de interconectar teoria e prática, ambas em reformulação constante. Em tal movimento continuado, alguns questionamentos devem ser respondidos: a pesquisa-ação trata da melhoria da eficiência de práticas comuns ou da introdução de outras novas? O projeto vai acionar uma metodologia nova, original? O projeto está preocupado em trabalhar dentro da cultura institucional existente ou trata da mudança dessa cultura e de suas limitações?

Essas demandas nos conduzem a uma proposta de pesquisa socialmente crítica, ao percorrer a função social da literatura, no sentido de conscientizar mudanças tais como: aumento da igualdade e oportunidades, melhor atendimento às necessidades das pessoas, tolerância e compreensão para com os outros, cooperação, valorização das pessoas.

Tais ideias pertencem à consolidação de uma sociedade democrática, que interroga o modo de ver e agir dominante do sistema, ao rever injustiças e buscar alternativas de mudanças.

A pesquisa-ação tem sido um método participativo quando atinge a todos para uma mudança ou é vista como um processo coletivo de consequências políticas. De acordo com Tripp (2005), há diferentes modos pelos quais as pessoas podem participar de um projeto de pesquisa-ação, os quais destacamos eles: obrigação, cooptação, cooperação ou colaboração. Isso quer dizer que não se trata de envolver ou excluir outras pessoas, mas observar de que modo elas são envolvidas e de que forma elas podem participar desse processo.

Conforme destaca Tripp (2005), “[...] de uma perspectiva puramente prática, a pesquisa-ação funciona melhor com a cooperação e colaboração[...]” (TRIPP, 2005, p. 454) de todos os envolvidos. Por essa razão, os resultados serão diferentes e mais positivos, uma vez que o projeto é promovido como um todo ao tratar de tópicos de interesse mútuo, baseando-se num compromisso compartilhado de realização da pesquisa, ao permitir que os indivíduos participem ativamente do modo como desejarem, ao aquinhoar situações benéficas a todos os participantes.

Nessa posição, um projeto válido é aquele que intenciona uma proposta de avanço ao conhecimento anterior, com a proposta de reformular novas hipóteses. Logo, ao se elaborar um roteiro de pesquisa-ação, algumas análises devem estar respondidas no projeto do pesquisador, como: a oferta de oportunidades para os alunos conseguirem uma compreensão mais profunda do mundo à sua volta; a proposta de objetivos, recursos e características dos alunos; a abstração de uma compreensão das metodologias implantadas, visando à melhoria da prática e produção do conhecimento.

A identificação da situação problema para o desenvolvimento da pesquisa-ação derivou-se do propósito de como podemos melhorar a prática educativa por meio do texto literário, ao sugerir que o projeto de trabalho de campo ofereça oportunidades para que os alunos consigam uma compreensão mais profunda do mundo à sua volta e ainda questionar o que os outros poderiam aprender com nossa experiência.

Ademais, a proposta pedagógica elaborada e aplicada teve a intenção de estabelecer uma conexão entre a cidade lida na obra de Moacyr Scliar, “Mistérios de Porto Alegre” (2004), e a cidade vivida, mediante a percepção das circunstâncias cotidianas pessoais e coletivas da cidade de Cascavel. Esse trabalho contempla o reconhecimento do contexto situacional dos alunos já referidos nesse texto, a elaboração de projeto de pesquisa, com revisão da literatura, planejamento, implementação, relatório de pesquisa, organização dos dados indutivamente, discussão dos resultados, avaliação sobre o que funcionou e não funcionou, com justificativas, em que medida foi útil e adequada, com as devidas conclusões, implicações e recomendações para a prática profissional do próprio pesquisador e de outros, com produção de redação final.

Ao identificar os problemas no contexto da educação básica de uma escola pública, localizada no Município de Cascavel, a proposta pedagógica considerou que há uma relação entre o mundo e o sujeito que não pode ser traduzida em números, sob o enfoque transdisciplinar. Teoricamente, baseou-se na proposta de Antonio Candido, Néstor García Canclini, Sandra Jatahy Pesavento, Michèle Petit, Tereza Colomer, Italo Calvino, Rildo Cosson e outros pesquisadores.

Mesmo com a abnegação dos inventores da pesquisa-ação, mas defensores de sua contribuição e da amplitude de sua aplicação, nos pautamos no método sugerido por Michel Thiollent (2003), que nos apresenta um tipo de pesquisa social

com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação/problema estiveram envolvidos de modo cooperativo e participativo.

De acordo com Thiollent (2003), é importante discutir vários temas relacionados com a metodologia da pesquisa social, como linha de pesquisa-ação, para orientar-se em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação. No contexto escolar, é uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional, “no sentido de produzir conhecimento, adquirir conhecimento, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate em torno das questões abordadas” (THIOLLENT, 2003, p. 22).

Um projeto desenvolvido por meio do método da pesquisa-ação amplia a possibilidade de produção de conhecimento, ao propiciar a aquisição de experiências, contribuir para novas discussões e fazer avançar o debate acerca das questões abordadas e, principalmente, compreender que literatura são os textos produzidos por diferentes autores e interpretados pelos alunos com a mediação de um professor e não pode ser confundida, unicamente, com artefatos da indústria cultural, ainda que os textos literários apresentem discursos que demandam diversos questionamentos, acerca de seus modos de produção e de recepção. Portanto, as premissas do discurso literário auxiliam a preparar os alunos no enfrentamento de várias situações sociais nos quais demandam criticidade, afetividade, experiência de vida, porque evidenciam as contradições sobre objetividade, gosto, clareza, bem como a debilidade das perguntas e das respostas sobre autor, livro, leitor, língua, realidade etc.

A pesquisa-ação tem alcançado resultados inovadores nos ambientes de aprendizagem, porque inicia da observação de um problema com a busca de novas metodologias que possam redirecionar alguns encaminhamentos metodológicos pré-estabelecidos, ao revelar novas invenções e ao mesmo tempo ao construir reflexões sobre a competência de determinados métodos, ao dificultar a progressão de determinados conhecimentos empíricos, e isso permite com que o professor possa rever antigos hábitos no processo ensino aprendizagem em direção a novas perspectivas, nas quais ele prevê a educação plena, não só garantida em lei, mas também enquanto uma prática escolar efetiva, permanente.

Além disso, sobre os fundamentos da proposta da pesquisa-ação, principalmente quando podemos promover um estudo de uma ação social com vistas a melhorar a qualidade da ação, surgem também algumas reflexões estimuladas pelo professor Tripp (2005) ao nos lembrar que, ao planejarmos nossas ações, podemos fazê-las deliberadamente, imaginativamente e com uma compreensão melhor da situação, pois todos aprendemos com a experiência e podemos também registrar o que aprendemos a fim de esclarecê-la, disseminá-la entre os colegas e acrescentá-la ao nosso *Know how* sobre a docência.

Por isso, julgamos relevante no decorrer de anos de realização profissional, com atuação na área de LP, a necessidade e a pretensão de promover uma discussão esclarecida sobre a prática de sala de aula, uma vez que muitas interrogações precisam ser fundamentadas também na teoria. O Ensino Fundamental oferece uma longa sistematização de atividades, as quais funcionaram eficazmente e outras tantas experiências serviram apenas para constatar que precisam de melhores planejamentos e cuidados, com o propósito de atingir objetivos favoráveis ao conhecimento e reconhecimento do prazer estético da literatura.

Embora, saibamos a respeito das condições de trabalho, na grande maioria dos professores, insatisfatórias, julgamos que as intenções de um professor/pesquisador, ao ajudar a levantar novas possibilidades de ensino tende a ser extraordinariamente um investigador ao discutir sobre algumas questões relativas aos métodos, como também sobre a participação, o papel da reflexão, a necessidade de administração do conhecimento e a ética no processo ensino aprendizagem.

## 2.1 A SEQUÊNCIA EXPANDIDA – FADA MADRINHA DA LEITURA LITERÁRIA

*“A literatura não permite caminhar, mas permite respirar”.*  
(Roland Barthes)

Na contemporaneidade, o ensino da Literatura da Educação Básica e do Ensino Médio precisa ser repensado nas escolas, a fim de ser efetivado por meio de novas abordagens metodológicas, para provocar percepções diferentes do mundo,

despertar novas discussões as quais possam ampliar essa prática cultural que vem sendo esquecida nas propostas curriculares da educação brasileira.

A literatura, ao ser ensinada, pode ser promovida por um modelo de Sequência Expandida, que se apresenta como uma positiva estratégia de letramento literário. Tal estratégia foi proposta por Cosson (2014) e é considerada abrangente, no sentido de que não aborda nenhum aspecto do estudo da obra de forma superficial, o que permite que este estudo seja eficiente e relevante para o aluno ao não restringir-se à leitura descontextualizada da literatura nem às práticas mecânicas de internalização de nomes de obras, autores e datas.

Por meio da Sequência Expandida, as diversas tarefas de escrita desenvolvidas possibilitam a leitura literária como um exercício de crescimento do leitor e do aprofundamento da leitura de determinadas obras, permite também a compreensão da literatura como visão de mundo e prática social. Essa metodologia pode ser adaptada e utilizada em todas as séries da Educação Básica ou do Ensino Médio porque é uma atividade que envolve inúmeras descobertas, mediante a qual é priorizada a qualidade em detrimento da quantidade da leitura literária, pois envolve também a intertextualidade.

A Sequência Expandida foi pensada com as seguintes fases: Motivação, Introdução, Leitura, Primeira Interpretação, Contextualização com subdivisões, Segunda Interpretação e Expansão. Na sequência, descrevemos de modo breve cada fase.

A *Motivação* consiste em uma ou mais atividades de preparação dos alunos sobre o universo do livro a ser lido.

A *Introdução* é a apresentação simples e breve do autor e da obra.

A *Leitura* é a fase de encontro com o texto, deve ser feita, preferencialmente, extraclasse; porém, os prazos de finalização devem ser claros. Essa leitura deve ter um sistema de verificação que pode ser feito mediante intervalos, nos quais a participação dos alunos e as relações que eles conseguem fazer entre os textos demonstram a efetividade da leitura realizada. Nesse eixo, a abordagem dos personagens, do tempo, do enredo e do espaço devem acontecer de forma reflexiva, além de outros elementos estéticos que fazem parte da composição da obra literária.

Nesse sentido, é importante levar em consideração que se tende a exigir mais tempo no reconhecimento das características mais importantes quanto ao conteúdo

da obra e privilegiar o conhecimento antecipado ao fazer comparações com o que propõe a leitura dos textos.

A *Primeira Interpretação* destina-se a uma apresentação global da obra. Sobre esse item afirma Rildo Cosson: “O objetivo dessa etapa é levar o aluno a traduzir a impressão geral do título, o impacto que ele teve sobre sua sensibilidade de leitor” (COSSON, 2014, p. 83). Desse modo, a produção de um “ensaio” ou depoimento podem ser utilizados nessa primeira interpretação.

Nessa etapa, o leitor deve dizer algo a respeito daquilo que leu, expressar o que sentiu em relação aos elementos da narrativa, permitir um encontro do aluno com os textos, compreender e ainda possibilitar momentos de diálogo sobre o espaço na obra, sobre a percepção do aluno a respeito do lugar onde ele vive.

Toda interpretação insere o aluno numa dialética: leitura/estudo/leitura. É um momento de introjeção da obra na história de leitor do aluno - encontro pessoal entre obra e leitor. Desse modo, podemos afirmar que deve resultar em seu compartilhamento com troca de experiências e retomada de ideias.

Ao promover considerações quanto à interpretação como processo de produção de inferências, a autora Neide Luzia de Rezende (2013) enfatiza:

Ao mesmo tempo, a incompletude do texto suscita no leitor uma forte atividade inferencial: inferências lógicas, resultantes do sistema linguístico, inferências pragmáticas que convocam os saberes enciclopédicos – ambas são automáticas – e abduções que requerem relações cujos resultados permanecem marcados pela incerteza. São essas últimas que oferecem as possibilidades de ricos debates em classe. (REZENDE, 2013, p. 25).

Por conseguinte, ao entendermos a literatura como formação intelectual, constatamos seu grande poder discursivo, além de ser “condição favorável de muitas curas, se apenas permitisse aos indivíduos que se deixassem flutuar para bem longe - até a foz – na correnteza da narração”, como suscitado nas palavras de Walter Benjamin (BENJAMIN, 2004, p. 269).

A *Contextualização* é muito importante quando o professor dialoga com seus alunos para, então, decidirem juntos qual tipo de contextualização será priorizado na análise da obra. O contexto, nessa fase, nada mais é do que situar a obra dentro da história, no movimento da leitura dentro da sua produção. A obra traz consigo o contexto em que foi produzida; entretanto, existem diferentes níveis de

contextualização, por isso, faz-se necessário reportar-nos à divisão proposta por Cosson em:

*Histórica:* “Visa relacionar o texto com a sociedade que o gerou ou com a qual ele se propõe a abordar internamente” (COSSON, 2014, p.87).

*Teórica:* Busca verificar e demonstrar nas obras os conceitos teóricos mais difundidos no período em que a obra foi escrita.

*Estilística:* Esse tipo de contextualização se refere ao saber literário tradicional, estilos de época, períodos literários: “a contextualização estilística deverá buscar analisar o diálogo entre obra e período, mostrando como um alimenta o outro” (COSSON, 2014, p. 87).

*Poética:* O que se busca observar é a economia da obra, como ela está estruturada, quais os princípios de sua organização, análise de seus personagens etc.

*Crítica:* Essa contextualização trata de um estudo sobre a obra por meio de textos produzidos pela crítica para uma apreciação. Nessa fase o professor poderá trabalhar com a leitura de orelha de livros, publicações em jornais ou revistas de críticas sobre a obra lida. “Para tanto, é fundamental que o professor não trate a crítica especializada como a voz autorizada a dizer a importância do texto, nem mesmo assuma essa voz como sua na leitura da obra com os alunos” (COSSON, 2014, p.89).

*Presentificadora:* Aqui o professor tenta despertar o interesse pela obra chamando a atenção para o tema e a relação dele com o presente.

*Temática:* Trabalhar com os alunos os temas tratados no texto. Nas palavras de Cosson, “Em primeiro lugar, não pode entreter-se apenas com o tema em si, mas sim com a repercussão dele dentro da obra”. (COSSON, 2014, p. 90). Não se deve esquecer-se da obra em detrimento do tema.

A *Segunda interpretação* é diferente da primeira, pois tem por objetivo a leitura aprofundada de um de seus aspectos, de acordo com o tipo de contextualização escolhido anteriormente. Ela precisa obrigatoriamente resultar num registro escrito que pode ser um seminário, um ensaio, uma exposição de cartazes etc. Conforme pontua Cosson, “O aprofundamento que se busca realizar na segunda interpretação deve resultar em um saber coletivo que une a turma em um mesmo horizonte de leitura” (2014, p.94). A segunda interpretação pode estar centrada sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma

correspondência com questões contemporâneas, questões históricas, outras leituras, conforme a contextualização realizada.

Nessa segunda interpretação, há uma relação direta com a contextualização, dentro de um todo maior que é o projeto, em sua efetivação de pesquisa como ação. Implica na condução rumo ao aprofundamento da interpretação inicial sem perder o horizonte de leitura. Nessa investidura, Cosson (2014) instaura ao professor de LP a percepção sobre a primeira interpretação de uma obra, pois ela pode ser um o encontro pessoal entre o texto e o leitor; na segunda interpretação, por sua vez, há um compartilhamento da leitura. Tal aspecto pode ser nomeado como capaz de concretizar a instância máxima do letramento literário na escola, pois, segundo ele,

O aprofundamento que se busca realizar na segunda interpretação deve resultar em um saber coletivo que une a turma em um mesmo horizonte de leitura. É esse compartilhamento de leituras sem a imposição de uma sobre a outra, antes com a certeza de que a diversidade delas é necessária para o crescimento de todos os alunos, que constrói uma comunidade de leitores. É o reconhecimento de que uma obra literária não se esgota, antes se amplia e se renova pelas várias abordagens que suscita, que identifica o leitor literário". (COSSON, 2014, p. 94).

Posteriormente, surge a Expansão, a etapa final do trabalho de leitura da obra literária. Nessa fase, o professor aproveita tudo o que foi estudado sobre a obra escolhida e faz uma comparação, um diálogo com outras obras, pois, como defende Cosson, "Trata-se de colocar as duas obras em contraste e confronto a partir de seus pontos de ligação" (COSSON, 2014, p. 95). Ou seja, ela será a ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, ainda entendida como a extrapolação dentro do processo de leitura ou como intertextualidade no campo literário. Desse modo, a expansão busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com textos anteriores ou contemporâneos. Também pode ser um diálogo do autor entre duas ou mais obras. Portanto, torna-se imprescindível a realização de registros também dessa etapa.

Já em relação à metodologia da Sequência Expandida, Cosson (2014) nos orienta sobre os seus limites e, acima de tudo, prioriza a qualidade acima da quantidade:

De fato, ao percorrer todos os passos da Sequência Expandida, o aluno realiza uma leitura aprofundada da obra literária, que dificilmente seria alcançada se o professor privilegiasse a leitura de um número maior de obras. (COSSON, 2014, p. 103).

De acordo com esse o autor, “é a competência de leitura que o aluno desenvolve dentro do campo literário, levando-o a capacidade de interpretar e a sensibilidade de ler em um texto a tecedura da cultura” (COSSON, 2014, p. 104), capaz de permitir com que o aluno efetive a prática do letramento literário.

Ao professor caberá encontrar o delicado equilíbrio entre os interesses da fruição pessoal e as necessidades da escolarização do literário, pois a experiência literária está sempre aberta ao imprevisto e muitas são as possibilidades que o texto literário oferece ao leitor. Como não há limites no letramento literário, convém constituir-se por meio da Sequência Expandida um exercício de crescimento do leitor e de aprofundamento da leitura de determinadas obras.

## 2.2 MODERNIDADE NA LEITURA LITERÁRIA? NOVO PROJETO É O QUE PROPOMOS!

*“Um livro é um brinquedo feito com letras. Ler é brincar”.*

*Rubem Alves*

É possível considerar que a leitura literária tem encontrado desafios no espaço escolar, principalmente porque os alunos atualmente têm muito acesso à escrita, as informações estão em todos os lugares e, mesmo assim, ainda se faz necessário romper com o estruturalismo das aulas de literatura, que aborda os textos de forma superficial, em direção ao ensino mais reflexivo sobre os discursos apresentados que acentuam a experiência de leitura. Embora, o acesso à leitura seja fácil, rápido e de grande proporção, é urgente demonstrar aos estudantes que os textos literários podem trazer construções discursivas e imagens do urbano, capazes de migrar no tempo e no espaço.

O que é a literatura para a falta de direção das práticas escolares? Qual é a função das bibliotecas e dos bibliotecários? Como romper com o paradigma no qual a literatura no Ensino Fundamental serve em geral, para discutir questões educacionais, moralizadoras, civilizadoras e pedagógicas? E os manuais de

autoajuda, os quais não cumprem outra função senão a de fazer o jovem desinteressar-se pela literatura?

A escola como mediadora pode influenciar um destino, transmitir não somente diferentes conhecimentos, mas constantemente buscar e inovar as estratégias de leitura nas aulas de LP, bem como almejar uma contribuição que se direcione a formação de estudantes críticos, perspicazes e inquietos nas diversas situações de formação de nossa sociedade.

Além da escola, é preciso que o contexto familiar e social possibilite espaços de incentivo à leitura, principalmente porque hoje os adolescentes e jovens estão sendo pouco estimulados a adquirir gosto pelo texto literário, não conseguem compreender a importância do letramento literário como uma bagagem cultural que os leve ao reconhecimento do mundo e de si mesmos.

Em linhas gerais, verifica-se que os seres humanos se constituem na intersubjetividade, e suas trajetórias podem mudar de rumo devido à interação. Esses encontros, essas interlocuções, na maioria das vezes, são proporcionados pela leitura, que, mediada pelo professor, oferece subsídios para a constituição da identidade dos educandos. Assim sendo, a busca de novas práticas pode ajudar a aproximar e a compreender as diferentes situações de experiência de uma obra literária com criticidade.

Tendo como referência as considerações realizadas e ao focalizar o contexto escolar dos alunos das Escolas Públicas, indagamo-nos: A leitura crítica e criativa de textos literários em sala de aula pode despertar uma visão diferenciada sobre a configuração espacial inscrita e acionada no processo ensino/aprendizagem?

Assim, a perspectiva deste trabalho investigativo concretizou, no âmbito escolar, um encaminhamento metodológico no modelo de Sequência Expandida para o trabalho de formação do leitor na sala de aula, ao abordar a cidade como espaço social, econômico, cultural explicitado na literatura, a qual vem nos estimular novas questões a respeito da experimentação simbólica do espaço de vida.

No desenvolvimento desse projeto, tivemos como objetivo geral: elaborar uma proposta didática (Sequência Expandida), que viabilizasse a reflexão sobre a cidade em contos de Moacyr Scliar; e, como objetivos específicos: organizar um roteiro de atividades de leitura literária no Ensino fundamental II, a fim de sensibilizar os alunos para a percepção do seu espaço de experiência na cidade de Cascavel. Portanto, ao ler a cidade de Porto Alegre, anunciada na narrativa do autor gaúcho,

os alunos poderiam perceber a cidade vivida, nas circunstâncias cotidianas de seu lugar de pertencimento.

Para isso, realizamos uma pesquisa social em sua base empírica, concebida e efetivada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estivessem envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nesse aspecto, por meio de dados visíveis e concretos, os sujeitos foram os educandos do nono ano Ensino fundamental II de um Colégio Estadual localizado no Município de Cascavel – PR, que foram mobilizados para um Projeto de Intervenção sobre a literatura e a cidade, focalizada na obra “Mistérios de Porto Alegre”, de Moacyr Scliar, escrita no início do século XXI (2004), sob o prisma da urbanização rápida, anunciada em âmbito global.

Esse trabalho teve em vista a possibilidade de experimentação de mediação de leitura literária no contexto escolar da educação básica para anunciar novas práticas leitoras que possibilitassem um olhar crítico, prazeroso com a leitura, bem como, a compreensão da literatura de Moacyr Scliar, especificamente, os contos na obra "Mistérios de Porto Alegre," ao estimular e ampliar os horizontes de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental II, ao desenvolver a leitura para além da sala de aula e ao colaborar para o fortalecimento de um saber que contribuirá para a ampliação da percepção individual e coletiva.

Paralelamente, faz-se necessário desenvolver um trabalho escolar no Ensino Fundamental que coloque em discussão a urgência dos professores, da escola, da família e da sociedade como um todo considerarem as crianças e a si mesmos inseridos no processo de formação de leitores em sua educação literária, quanto à produção cultural da literatura, além de buscarem os meios pelos quais tal processo possa se objetivar. Logo, a busca da leitura pelo sujeito possui grande relação com as mediações que se vivencia no convívio cultural, além da necessidade de implementação de políticas públicas de acesso massivo ao livro com formação de leitores estimulados por novos discursos e a apropriação de novos saberes.

De fato, o que pretendemos é o reconhecimento da literatura como algo diverso e capaz de ampliar-se muito além da função didática. Assim, por meio dos encaminhamentos metodológicos, analisamos alguns instrumentos os quais nos forneceram informações a respeito da questão norteadora que fundamentou a proposta de nossa pesquisa-ação no nono ano do Ensino fundamental: “De que

maneira o estudo sobre a configuração espacial pode proporcionar uma leitura crítica e criativa dos textos literários em sala de aula e acionar a reinvenção dos lugares?”.

Ao nos reportarmos aos procedimentos descritos na Sequência Expandida, analisamos os “diários de leitura” escritos individualmente pelos alunos durante a aplicação do projeto, tendo em vista rever as considerações de todas as aulas, registramos pesquisas de campo para montagem de narrativas sobre a cidade de Cascavel, questionário para conversa com moradores, mediante a produção de textos breves, como também análise de alguns vídeos e curtas-metragens, além de ressaltarmos o envolvimento da equipe pedagógica, bibliotecária, direção e demais professores da escola que colaboraram e intensificaram a abordagem do conteúdo da pesquisa-ação.

### 2.3 ATIVIDADES NO MODELO DE SEQUÊNCIA EXPANDIDA COMO REVISÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA

*“A literatura nasce da literatura. Cada obra nova é continuação, por consentimento ou contestação, das obras anteriores. Escrever é, pois, dialogar com a literatura anterior e com a contemporânea”.*

*Leyla Perrone-Moisés*

As atividades desenvolvidas foram elaboradas no modelo de Sequência Expandida proposto por Rildo Cosson (2014), na perspectiva de apresentar uma proposta metodológica inovadora de encaminhamento da leitura literária na Educação Básica, conforme descrita pelo autor em sua obra “Letramento Literário”.<sup>1</sup>

O público-alvo foram os alunos do 9º ano do Ensino fundamental de um colégio localizado no município de Cascavel– PR, no primeiro semestre do ano 2016, especificamente nos meses de março e abril, nas aulas de LP, com o objetivo de promover a leitura em sala de aula. As estratégias de ação foram desenvolvidas em 25 aulas distribuídas, com os seguintes encaminhamentos e respectiva ementa:

---

<sup>1</sup> Elas possuem a característica descritiva da sua versão inicial, optamos por mantê-las, a fim de enfatizar o processo de elaboração e consecução de todas as etapas.

**Ementa:** Essa Produção Didático-Pedagógica propõe estratégias de trabalho com o texto literário para atender aos interesses e necessidades de crianças e jovens do Ensino Fundamental ao possibilitar um contato mais próximo com a sociedade mais ampla, com o objetivo de conhecer o mundo e incorporá-lo as suas experiências pessoais. Entendemos, portanto, “o espaço”, não apenas como um dos elementos da narrativa, mas principalmente sua ampla dimensão na obra literária ao ser considerado como protagonista que suscita representações do mundo, ao secundarizar e propor relações de independência e de sobrevivência.

Neste sentido, expomos o passo a passo de todas as atividades com as respectivas aulas e dias de aplicação da proposta didática, bem como as preposições da Sequência Expandida.

INTRODUÇÃO 1: (1ª aula e 2ª aulas do dia 21/03/16 = segunda-feira)

Para entender a literatura como campo de conhecimento e como uma das formas de construção de cultura, é preciso compreendê-la como uma profunda reflexão sobre a condição humana e do mundo, com suas múltiplas formas de estratégias discursivas.

No modelo de Sequência expandida, a motivação consiste na atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido. Esse elemento é o primeiro passo da leitura literária e consiste em uma estratégia de sucesso inicial de encontro do leitor com a obra.

2. Apresentação física do livro, sua importância com justificativa da escolha:

**Imagem 1: foto da capa da obra Mistérios de Porto alegre, de Moacyr Scliar.**



Fonte: folhashop.folha.uol.com.br 200 x 200

Levantamento de hipóteses sobre a leitura que será realizada, (título, orelha, capa, contracapa, prefácio, editora etc.).

Essa etapa de motivação é muito importante porque o aluno irá manusear a obra, fazer as primeiras interpretações através de sua forma, espessura, cor, folhear as páginas e principalmente, saber que cada um ganhou um livro de presente.

### Imagem 2: Foto de Moacyr Scliar



Fonte: [www.scliar.org](http://www.scliar.org) 600 x 250.

Apresentar em arquivo *power point* imagens, obras, biografia e outros dados sobre Moacyr Scliar (tempo aproximado de 20 minutos).

- Posteriormente, os alunos visitarão a biblioteca para fazerem um levantamento do número de obras do autor Moacyr Scliar, que estão à disposição para leitura, e, ainda, identificar quais obras já leram do autor.

OBSERVAÇÃO: Ao pesquisar as obras, fazer ficha catalográfica no caderno.

IMPORTANTE: A bibliotecária da escola já está preparada para receber os alunos durante a execução da atividade proposta.

TAREFA: (Leitura 2):

Leitura extraclasse do conto “A filha” de Moacyr Scliar.

(3ª aula do dia 22/03/16 = Terça-feira)

- 4) Canção em ritmo de percussão “Uakti/Sonata KV331 em Lá Maior (alegro), (Wolfgang Amadeus Mozart)/ Instrumental SESC Brasil, com duração de 6:01, disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=mPOi16K18o> que prepara os alunos para a leitura do conto “A filha” que será entregue digitalizado para acompanharem a leitura.

### **A filha**

Desde que casou, a filha mora no sofisticado bairro de Moinhos de Vento, num grande apartamento. Ali vive. Como o marido e os filhos, uma existência que transcorre sem cuidados.

Contudo, a filha não é feliz. Não desfruta plenamente a vida. Sente-se embotada. Muitas vezes fica deitada num enorme sofá, sem dizer nada, sem pensar em nada. Amortecida...

O texto na íntegra encontra-se disponível na obra “Mistérios de Porto Alegre” (SCLIAR, 2004, p. 19-20).

OBSERVAÇÃO: A atividade será desenvolvida no saguão da escola com os alunos sentados em círculo.

**Diálogo sobre o conto:**

- a) Qual é a cena apresentada no início do conto?
- b) Como são contados os fatos?
- c) Há alguma alteração entre a cena inicial e a cena final?
- d) Como você qualificaria a personagem principal em relação as suas atitudes?
- e) O ritmo da música se conecta com a leitura fluente do relato?
- f) Relate os espaços em que se passa cada ação:
- g) Quais cenários aparecem no conto?
- h) Como se manifesta o comportamento da protagonista?
- i) O narrador só registra o que vê, ou escuta os seus personagens?

### **PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO:**

- Distribuir caderninhos para as crianças realizarem um diário de bordo.
- Escrever nos cadernos as impressões sobre o conto (tempo: 20 minutos).

### **Primeiro Intervalo:**

#### **1ª Parte:**

Tarefas:

1. Convidar dois alunos para a pesquisa sobre as seguintes referências do romance “As Aventuras de Robinson Crusóé”, do autor Daniel Defoe, seguindo o roteiro:

- a) Contexto de Produção da obra;
- b) Nome do autor;
- c) Em qual país foi publicado?
- d) Quais os fatos mais marcantes da história?
- e) Verificar a existência da obra na biblioteca da escola e trazer para a aula.

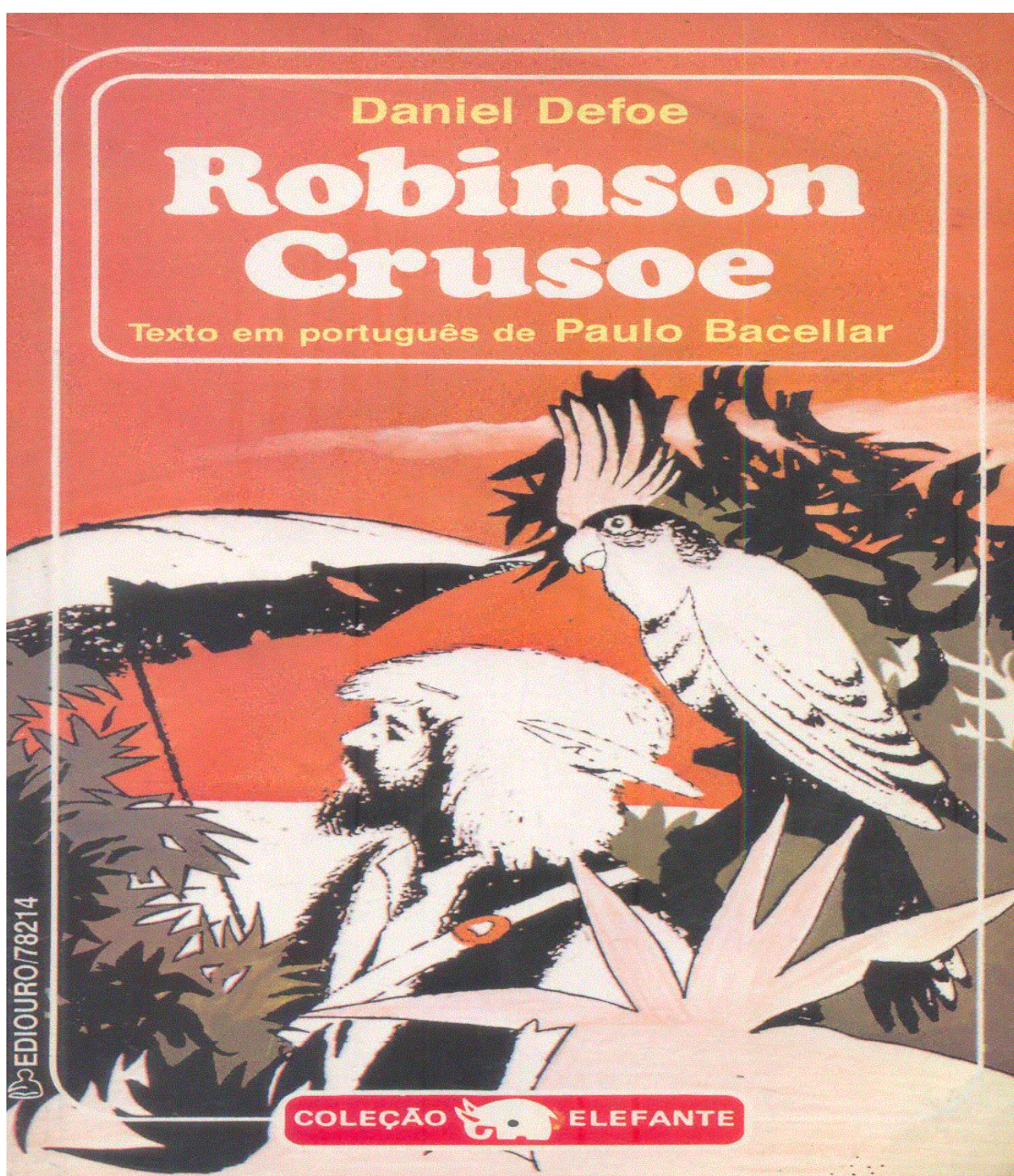
2. Solicitar a leitura e posterior narração, por outros dois alunos, de fragmentos previamente escolhidos sobre a mesma obra.

### 2ª Parte:

(4ª e 5ª aulas do dia 23/03/16 = Quarta-feira)

**1º Passo:** Investigar o que os alunos conseguiram da pesquisa, ouvir a descrição referente à obra: os resultados (aproximadamente 10 minutos);

**Imagem 3: Digitalização da capa da obra As Aventuras de Robinson Crusóe.**



Fonte: Digitalizado pela pesquisadora.

**2º Passo:** Apresentar o resumo do romance “As Aventuras de Robinson Crusóé”, digitalizado com apresentação e envolvimento de outra professora de LP da escola.

Rebelando-se contra a vida pacata e metódica da classe média de York, na Inglaterra, o jovem Robinson Crusóé foge de casa e se torna marinheiro. Numa de suas viagens, vem para o Brasil, onde se estabelece como senhor de engenho. Sempre em busca de aventuras, parte para a Guiné, na África, a serviço de comerciantes de Salvador, mas uma tempestade leva seu navio para o mar do Caribe e outra o faz naufragar. Único sobrevivente do desastre, Crusóé consegue chegar a uma ilha deserta, ao largo da costa venezuelana, e ali passa 27 anos, dois meses e dezenove dias. As ferramentas, cordas, tábuas e outros utensílios que retira do navio o ajudam a enfrentar o desamparo e a solidão. Enquanto supera as numerosas dificuldades de seu desterro, Crusóé reflete sobre os valores da existência humana e se reaproxima de Deus. Nos últimos anos de permanência na ilha deserta, salva a vida de um selvagem que estava para ser sacrificado por um grupo de canibais vindo do continente. Chama-o de Sexta-Feira - dia da semana em que o encontrou -, ensina-o a falar inglês, procura transmitir a ele seus valores éticos e religiosos e, quando volta para a Inglaterra, leva-o consigo. Depois de recuperar sua fortuna, casa-se e constitui família; ao enviuvar, já sexagenário, visita "sua" ilha, onde havia deixado três amotinados do navio que o resgatara e alguns espanhóis que naufragaram nas proximidades do local. Ele conclui o relato prevenindo o leitor de que poderá registrar novas peripécias.

Obra na íntegra disponível no link:  
<http://ranjennysedu.com/images/Daniel%20Defoe-%20Robinson%20Crusoe.pdf>

**3º Passo:** Ouvir a narração dos fragmentos do livro, na voz de dois alunos (tempo: 15 minutos):

Meus pais queriam que eu tivesse por profissão a advocacia — ou qualquer outra que estivesse à altura do nome da família. Mas nunca dei importância a nome de família; queria, isto sim, descobrir os segredos do mundo, vivendo a vida que

tinha escolhido para mim. Achava que meu futuro teria que ser decidido por mim e não pelos outros. E ainda acho (DEFOE, 1970, p. 8).

Mas risco ainda maior era romper com meus pais e partir sem um tostão no bolso. Contudo, “é preciso partir!” — pensei. — “Pássaro adulto é o que voa do ninho... — dizia a mim mesmo — ...em busca de seu próprio sustento (DEFOE, 1970, p. 9).

Foi duro suportar a primeira tempestade que presenciei a bordo. O mar estava furioso. Ondas gigantescas varriam o convés de lado a lado, quebrando mastros e rasgando velas, enquanto o vento parecia possuído por todos os demônios. Tive medo, sem dúvida, mas não o suficiente para desistir (DEFOE, 1970, p. 10).

Muitos outros problemas igualmente sérios me abalavam o ânimo: estava encharcado e não dispunha de roupa para mudar; tinha fome e sede, e nada para comer ou beber. A única perspectiva possível era a morte: morrer de fome ou devorado pelos animais selvagens — eis minha alternativa (DEFOE, 1970, p.15).

Um deles continha canetas, tinta e uma boa quantidade de papel, e foi graças a isso que pude registrar os fatos que narro neste livro, pois decerto me seria impossível arquivar tudo na memória. Neste embrulho havia, também, compassos, instrumentos matemáticos, lunetas, mapas, livros de navegação e até três Bíblias (DEFOE, 1970, p.19).

Muitos artigos essenciais me faltavam na ilha: enxada, pá, agulha, linha de costura e uma série de outras utilidades às quais não se dá o menor valor quando podemos tê-las à mão, e que, no entanto, passamos a considerar extremamente importantes quando não temos possibilidade de obtê-las. Tomemos uma agulha como exemplo (DEFOE, 1970, p. 24).

Por essa época, junho de 1660, tive uma forte gripe. Adoecer num lugar como aquele é uma provação terrível. Começou assim: o dia 18 passei recolhido ao abrigo, fugindo da chuva teimosa e fria que não cessava de cair. Passei uma

péssima noite, pois a umidade me fez mal e comecei a tiritar de frio (DEFOE, 1970, p. 34).

[...] Logo concluí, porém, que, embora não fosse uma situação agradável, era contudo o resultado do rumo que eu próprio escolhera. Fora exclusivamente minha a responsabilidade pela decisão tomada, cabendo-me, portanto, enfrentar-lhe as consequências (DEFOE, 1970, p. 42).

E me agradava particularmente o fato de ter livrado minha vida da perniciosa influência dos fatores mais negativos do mundo civilizado: a competição, a exploração do homem pelo homem, a maldade e a injustiça (DEFOE, 1970, p. 51).

Fazia já vinte e três anos que eu chegara à ilha. Não fosse o temor aos selvagens, poderia passar ali, sem qualquer preocupação, o resto dos meus dias. Minha diversão preferida era ensinar o papagaio a falar, e me alegrava com os seus constantes progressos. Ele e os outros animais continuavam sendo meus únicos companheiros (DEFOE, 1970, p. 62).

Meu amigo era um jovem simpático, alto e bem proporcionado, com braços fortes e musculosos. Tinha no rosto uma expressão séria mas bondosa e seus longos cabelos lisos eram de um negro brilhante. Os olhos demonstravam vivacidade e inteligência e a cor de sua pele assemelhava-se à do cobre. Os dentes chamavam a atenção, de tão brancos (DEFOE, 1970, p. 68).

[...] Por fim, lembrei-me que o encontrara numa sexta-feira e que poderia dar-lhe esse nome (DEFOE, 1970, p.69).

Quem seriam, então? Recomendei a Sexta-feira que se deitasse no solo e fui buscar a luneta para certificar-me de minhas suspeitas. Pude assim distinguir bem os detalhes do barco ancorado a sudoeste, a uns três quilômetros da costa. Podia parecer incrível, mas era verdade: um barco inglês chegara à ilha. E o bote que se aproximava da terra pertencia certamente a esse barco (DEFOE, 1970, p. 81).

Aproveitamos os momentos de descanso para conversar, contando as aventuras que tínhamos vivido. Meus longos anos de solidão pareceram ao capitão

uma fantástica experiência. Impressionou-o bastante o relato de meus sofrimentos e da luta que travara para sobreviver (DEFOE, 1970, p. 88).

— Recordo o passado. Faz vinte e oito anos que cheguei a esta ilha... Era um jovem cheio de esperanças e sou hoje praticamente um velho. Metade de minha vida passei aqui (DEFOE, 1970, p. 93).

Partimos a 19 de dezembro de 1686, levando apenas o papagaio, o diário e alguns objetos de uso pessoal, sem falar no armamento e na pólvora que tive o cuidado de embarcar com antecedência. Não sei se fui eu ou Sexta-feira quem ficou mais assustado, ao nos defrontarmos com a vida agitada e barulhenta das grandes cidades (DEFOE, 1970, p. 97).

#### **Diálogo entre professor e alunos:**

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>a) Qual é o motivo que impulsiona Robinson Crusóe a fugir de casa?</li><li>b) Quem era o Sexta-feira?</li><li>c) Observar no <i>mapa-múndi</i> a localização dos espaços percorridos por Robinson Crusóe em suas aventuras;</li><li>d) Você acredita que é possível ficar mais de 27 anos preso em uma ilha?</li><li>e) Quais riscos podem acontecer ao vivenciar uma experiência como essa?</li></ul> |
|--|

**Tarefa:** Distribuir digitalizado o conto “Um Robinson Crusóe da Cidade” de Moacyr Scliar para os alunos lerem em casa para a próxima aula.

#### **Um Robinson Crusóe da cidade**

O agricultor Anselmo Ribeiro só deixou sua terra natal quando não deu mais para ficar no interior: perdera sua propriedade e nunca mais conseguira arranjar outra. Vendeu as poucas coisas que lhe restavam, pegou a mulher e os dois filhos e veio para Porto Alegre. Tinha um primo aqui, de quem esperava alguma ajuda.

Desembarcando na rodoviária, perguntou pela vila onde morava o parente. Era longe; recomendaram-lhe que tomasse um táxi.

Seguiu com toda a família para a vila, mas lá não encontraram o primo; parece que...

- O texto na íntegra encontra-se disponível na obra “Mistérios de Porto Alegre” (SCLIAR, 2004, p. 27-33).

### **Segundo Intervalo:**

(6ª e 7ª aulas do dia 28/03/16 = Segunda -feira)

**1º Passo:** Assistir o curta metragem “A ilha” de Alê Camargo<sup>2</sup>, com duração de 8:47, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7C3Ug43Xzaw>, com os alunos na sala de aula e conversar a respeito da relação de intertextualidade com a obra “As Aventuras de Robinson Crusóé”.

Atividades de diálogo e interação:

- a) Qual é o conflito inicial do curta metragem?
- b) Por quanto tempo, aproximadamente o personagem principal vivenciou a situação de não conseguir atravessar a rua?
- c) É possível relacionar o problema que o personagem vivencia com a cidade onde você vive?
- d) Que experiências vocês podem compartilhar sobre o problema enfrentado pelo personagem principal do curta?

**2º Passo:** Visitar o pátio da escola com o ambiente de leitura em bancos e mesas de concreto para que os alunos leiam com a professora o conto que fora distribuído como tarefa na aula anterior.

### **CONTEXTUALIZAÇÃO:**

A contextualização compreende o aprofundamento da obra por meio dos contextos os quais a conceberam, ou seja, é aquilo oferecido por ela, na qual a torna inteligível para o leitor. De acordo com Cosson (2014), “[...] toda vez que leio um

---

<sup>2</sup> Curta metragem de animação, direção e coordenação de Alê Camargo, realizado em 24 de agosto 2010. O curta retrata a dificuldade que os pedestres enfrentam para atravessar ruas e avenidas nas grandes cidades brasileiras. Produção Executiva: Mario Lellis e Roger Burdino.

livro estou também lendo o seu contexto, simplesmente porque texto e contexto se mesclam de tal maneira que resulta inútil estabelecer fronteiras entre eles” (COSSON, 2014, p. 86).

### **Contextualização Poética:**

A contextualização poética corresponde à estruturação ou à composição da obra, instrumentos de análise, a linguagem descritiva, como se configura o espaço, o narrador e as demais categorias narrativas. Nesse caso, queremos focalizar nossa atenção nos personagens.

### **PERSONAGENS: Atividade 1:** Questões para oralidade e escrita:

1. Quanto ao personagem, podemos dizer tratar-se de um “personagem redondo”<sup>3</sup>, com personalidade forte, com destaque muito marcado na narrativa, com rica variedade de características físicas, psicológicas, morais e ideológicas, chegam muitas vezes a ser ambíguas e surpreendentes ou um “personagem plano”, menos complexo, com menor número de atributos, não revelando mudanças significativas e nem conturbações fortes psicológicas, com características estáticas e ridículas?
2. Em sua opinião, o personagem principal conseguiu se adaptar ao novo espaço em que passou a viver?
3. Quais mudanças mais significativas acontecem com o personagem principal no decorrer do enredo?
4. Que atitude do personagem principal o faz criar um manual de sobrevivência na selva das cidades?

### **LINGUAGEM FIGURADA (metáforas)**

Etimologicamente, o termo metáfora deriva da palavra grega *metaphorá*, por meio da junção de dois elementos os quais a compõem - *meta* significa "sobre" e *pherein* "transporte". Nesse sentido, metáfora surge como sinônimo de

---

<sup>3</sup> REALES, Liliana. **Introdução aos estudos da narrativa**/ Liliana Reales, Rogério de Souza Confortin. Florianópolis: LLE/CEE/UFSC, 2008.

"transporte", "mudança", "transferência" e em sentido mais específico, "transporte de sentido próprio em sentido figurado".

Considerada como figura de estilo, possibilita a expressão de sentimentos, emoções e ideias de modo imaginativo e inovador por meio de uma associação de semelhança implícita entre dois elementos. De fato, e tendo como base o significado etimológico do termo, o processo levado a cabo para a formação da metáfora implica necessariamente um desvio do sentido literal da palavra para o seu sentido livre; uma transposição do sentido de uma determinada palavra para outra, cujo sentido originariamente não lhe pertencia. Ao leitor é exigido, no processo interpretativo, uma rejeição prévia do sentido primeiro da palavra, para a apreensão de outro(s) sentido(s) sugerido(s) pela mesma e clarificada pelo contexto, na qual se insere.

Observação: Disponibilizamos o link para pesquisa do dicionário de termos literários, considerado um excelente suporte pedagógico para os professores, disponível em: <http://www.edtl.com.pt/business-directory/7045/met%C3%A1fora/>

A metáfora está enraizada em práticas sociais e discursos de uso efetivo da linguagem. De acordo com Solange C. Vereza (2010), “Dessa forma, a metáfora, não seria apenas “uma maneira de falar”, mas sim de pensar (ou até mesmo de ver) o real de uma determinada forma e não de outra” (VEREZA, 2010, p. 204).

#### EXEMPLOS:

- Não é para ser entendido ao pé da letra;
- Precisamos dar uma guinada em nossas vidas;
- Marcamos um gol de letra;
- Demos um drible nas dificuldades;
- Chutamos para escanteio aquela oportunidade;
- Batemos um bolão na entrevista;
- Temos que tirar nosso time de campo;
- Só faltaram jogar confetes em mim;
- No quesito harmonia a aula levou nota zero;
- Meu filho é a luz da minha vida
- Tempo é dinheiro;

- Ele está à frente dos negócios;
- Uma máquina de lavar é uma amiga.

**Explique esses subtítulos do conto:**

5. Manual de sobrevivência na selva das cidades.
6. Aqui, ou a gente come ou é comido.

(8ª aula do dia 29/03/16 = terça-feira)

**CONTEXTUALIZAÇÃO PRESENTIFICADORA:**

A contextualização presentificadora é uma prática usual nas aulas de Literatura. O professor a utiliza para despertar o interesse do aluno pela obra, chamando sua atenção para o tema e para as relações dele com o presente. A presentificação é a contextualização que busca a correspondência da obra com o presente da leitura ao mostrar a atualidade do texto.

A professora leva o nome do conto - “Um Robson Crusóé da Cidade” - em forma de palavra-chave para que os alunos escrevam em papéis-cartazes palavras que se iniciam com as letras do nome da história, na tentativa de escrever palavras que se conectam com a cidade que o aluno vive.

fUrto  
 Movimentada  
 R  
 B  
 S  
 O  
 N  
 C  
 R  
 U  
 S  
 O

É  
D  
A  
C  
I  
D  
A  
D  
E

**OBSERVAÇÃO:** Fixar o acróstico no mural da sala de aula.

### **SEGUNDA INTERPRETAÇÃO:**

(9ª e 10ª aulas do dia 30/03/16 = quarta-feira)

**Tarefa:** Selecionar dois grupos de 4 (quatro) elementos da turma, para realizar uma pesquisa de imagens sobre a cidade de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, para a próxima aula.

### **INTRODUÇÃO:**

Exposição das imagens da cidade de Porto Alegre pelos dois grupos (tempo: 10 minutos).

Digitalizar o conto “História porto-alegrense” e ler com os alunos.

#### **História porto-alegrense**

Não penses que estou reclamando nem te ofendendo. Não, estou só contando a verdade e contar a verdade não pode fazer mal a ninguém. E a verdade é que a porto-alegrense sou eu; o orgulhoso és tu, mas a porto-alegrense sou eu. Eu já morava nesta cidade quando tu apareceste, o altivo filho de um fazendeiro da fronteira. Faz tempo isto, não é? Petrópolis nem existia, Três Figueiras era mato. Os bondes eram poucos... Te lembras dos bondes? Pois é. Onde andarão, os bondes?

Eu era a modesta caixeirinha de um armarinho da Cidade Baixa. Tu, o garboso estudante que varava...

- O texto na íntegra encontra-se na obra “Mistérios de Porto Alegre (SCLIAR, 2004, p. 95-101).

**OBSERVAÇÃO:** Se possível, ler fora da sala de aula, sentados no gramado do pátio, embaixo das árvores.

Atividades:

- Distribuir pedaços de papel *kraft* e pedir para os alunos em três grupos escreverem os três estágios da vida do personagem principal com palavras-chave.
- Os grupos também vão interpretar uma cena de cada estágio do personagem principal para a sala, com o intuito de destacar o tipo de narrador.

### **CONTEXTUALIZAÇÃO POÉTICA (Trabalho com a linguagem):**

- Como está descrito o personagem principal no conto?
- E o filho do fazendeiro?
- Por quais lugares o personagem principal se instalou?
- Tomar nota dos pontos principais do conto.
- Podemos afirmar que o narrador nos fala afetuosamente, que nos quer ao seu lado?
- Como são contados os fatos narrados?
- Podemos dizer que no conto há presença do tempo psicológico, que passa pela experiência subjetiva dos personagens com recriação da memória?
- E o espaço na narrativa? Possui somente significado de espaço onde se passa a ação ou também está relacionado a ambientes sociais, psicológicos, morais e culturais?<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> REALES, Liliana. **Introdução aos estudos da narrativa**/ Liliana Reales, Rogério de Souza Confortin. Florianópolis: LLE/CEE/UFSC, 2008.

(11ª e 12ª aulas do dia 04/04/16 = segunda-feira)

### **PROPOSIÇÃO DOS TIPOS DE NARRADOR:**

Antes de algumas considerações sobre os tipos de narrador, é preciso perceber que “As narrativas dão a conhecer personagens realizando ações em um determinado tempo e espaço. O desenrolar dos acontecimentos compõem o enredo, apresentado pelo narrador de forma verossímil. Sem isso, não dá para contar uma história” (ABREU, 2009, p. 47).

Assim, temos:

- Narrador em 1ª pessoa (personagem);
- Narrador em 3ª pessoa:
  - a) Onipresente (está em todos os lugares);
  - b) Onisciente (sabe tudo sobre as ações e os personagens).

Atividades do conto “Histórias Porto-Alegrense:

- 1) O que você entende por narrador?
- 2) Quanto ao tipo de narrador, podemos dizer que ele é observador ou personagem?
- 3) Há presença do narrador em 3ª pessoa?
- 4) Em caso positivo de narrador em 3ª pessoa, ele é onipresente ou onisciente?
- 5) A Fala do personagem mistura-se com a fala do narrador?
- 6) O narrador serve-se de suas vivências para produzir seu material narrativo?
- 7) Podemos afirmar que o narrador é um ser fictício, mais ou menos personalizado que nos conta a história?

(13ª aula do dia 05/04/16 = terça-feira)

### **CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA:**

A contextualização teórica torna explícitas as ideias que sustentam e estão encenadas nos contos. Como destaca Cosson, “não se trata, porém de fazer história

das ideias a partir do texto literário, mas sim de verificar como em certas obras determinados conceitos são fundamentais” (2014, p. 86).

**1º Passo:** Em diálogo com os alunos enfatizar as ideias que o conto “História Porto-alegrense” expõe.

**2º Passo:** Convidar um professor de história ou de sociologia da escola para explicar aos alunos como se constituiu a sociedade brasileira a partir da família patriarcal. (Tempo aproximado de 20 minutos).

**Observação:** Pedir para as crianças fazerem o registro no diário de bordo relacionando a explicação do professor convidado com a temática do conto.

(14ª e 15ª aulas do dia 06/04/16 = quarta-feira)

### **CONTEXTUALIZAÇÃO TEMÁTICA:**

A contextualização temática recorre aos temas da vida cotidiana dos alunos. Toda essa abordagem pode ser interdisciplinar, retomando conhecimentos históricos, geográficos, sociológicos etc.

- Quais alunos têm familiares vindos de Porto Alegre?
- Como eles narram essa cidade?
- Onde fica Porto Alegre geograficamente?
- Quais expressões são utilizadas nessa cidade e que os paranaenses não usam?
  - Quais hábitos foram trazidos de Porto Alegre para o Paraná?
  - Podemos comparar Porto Alegre com Cascavel?
  - Quais as diferenças e semelhanças entre Porto Alegre e Cascavel?

### **SEGUNDA INTERPRETAÇÃO:**

Nessa segunda interpretação, há uma relação direta com a contextualização, dentro de um todo maior que é o projeto, em sua efetivação de pesquisa como ação. Implica conduzir a um aprofundamento da interpretação inicial sem perder o

horizonte de leitura. Nessa investidura, Cosson (2014) afirma que o professor de LP deve perceber que a primeira interpretação de uma obra é um o encontro pessoal entre o texto e o leitor e, na segunda interpretação há um compartilhamento da leitura. Nesse aspecto, podemos afirmar que se concretiza o ponto alto de letramento literário na escola, segundo ele:

O aprofundamento que se busca realizar na segunda interpretação, deve resultar em um saber coletivo que une a turma em um mesmo horizonte de leitura. É esse compartilhamento de leituras sem a imposição de uma sobre a outra, antes com a certeza de que a diversidade delas é necessária para o crescimento de todos os alunos, que constrói uma comunidade de leitores. É o reconhecimento de que uma obra literária não se esgota, antes se amplia e se renova pelas várias abordagens que suscita, que identifica o leitor literário". (COSSON, 2014, p. 94)

Em síntese, a segunda interpretação significa auxiliar os alunos a encontrarem um ponto que estabilize a compreensão mais significativa de uma obra literária de acordo com as diferentes abordagens suscitadas, ao permitir novas possibilidades de visão de leitura oferecidas pelos textos.

### **Funções do espaço na obra literária:**

De acordo com Oziris Borges filho (2007), o espaço na obra literária assume algumas funções que devem ser percebidas pelo leitor:

- 1) Caracterizar os personagens, situando-os no contexto sócio-econômico e psicológico que vivem;
- 2) Influenciar os personagens e também sofrer suas ações;
- 3) Propiciar a ação;
- 4) Situar o personagem geograficamente;
- 5) Representar os sentimentos vividos pelos personagens;
- 6) Estabelecer contrastes entre os personagens;
- 7) Antecipar a narrativa.

### **Agora, reflita e responda: (conto: História porto-alegrense)**

- a) No conto, quais funções são assumidas pelo elemento espaço?

- b) O conto aborda:
- ( ) Macroespaços ( a cidade e o rural );
  - ( ) Microespaços ( divisão da narrativa em apartamento, jardim, mais limitado, específico).
- c) Podemos afirmar que há dois tipos de paisagens? A natureza e a urbana?
- d) Quem vê e quem fala na narração.

(16ª e 17ª aulas do dia 11/04/16 = segunda-feira)

### **LER E NARRAR:**

Entregar aos alunos os contos digitalizados: “Estranhas histórias sobre empregadas domésticas” e “ A *Free way* Porto Alegre – *New York*”.

Distribuir a sala em dois grupos: cada grupo lê um conto e se prepara para o debate coletivo;

#### **Estranhas histórias sobre empregadas domésticas**

A empregada doméstica era uma figura tradicional nas casas de classe média. Com a crise econômica, muitas destas preciosas auxiliares tiveram de ser dispensadas. As donas de casa agora se defendem com pizzas pré-preparadas. Mas a respeito das empregadas criou-se um certo folclore, do qual são exemplos as histórias que seguem.

Certa senhora do bairro Petrópolis admitiu como empregada uma mulher de meia-idade; isto numa segunda-feira. Na terça, a mulher apareceu acompanhada...

- O conto na íntegra encontra-se disponível no livro “Mistérios de Porto Alegre” (SCLIAR, 2004, p. 87-89).

### **A free-way Porto Alegre – New York**

Numa manhã de inverno um homem trafega seu carro pela free-way que vai de Porto Alegre a Osório, no caminho para o litoral. O nevoeiro é muito forte; o homem dirige devagar, possuído como está por uma sensação de estranheza, de não pertencer a este mundo. À medida que o tempo passa, a inquietação do homem aumenta. Parece-lhe estar viajando há horas – há dias, talvez. Seu relógio parou, o rádio do carro não funciona. Mas o homem segue em frente; ninguém para numa free-way.

Finalmente chega a uma grande cidade, cheia de altos edifícios. Não reconhece o lugar; Osório é que não é, certamente. Pergunta a um transeunte onde está; em resposta, ouve...

- O texto na íntegra encontra-se disponível na obra “Mistérios de Porto Alegre” (SCLIAR, 2004, p. 17-18).

#### **CONTEXTUALIZAÇÃO PRESENTIFICADORA:**

Assistir o curta-metragem “Ilha das flores”<sup>5</sup>, de duração de 10:27, disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=KAzhAXjUG28> .

Diálogo e interação sobre o curta-metragem:

---

<sup>5</sup> “Ilha das Flores” é um filme de curta-metragem brasileiro, do gênero documentário, escrito e dirigido pelo cineasta Jorge Furtado em 1989, com produção da Casa de Cinema de Porto Alegre. O filme foi realizado com o apoio de Kodak do Brasil, Curt-Alex Laboratórios e Álamo Estúdios de Som.

- a) Qual é a primeira impressão quando ouvimos o nome “Ilha das flores”?
- b) Qual a maior problemática abordada no texto?
- ( ) Práticas destruidoras do ambiente.
- ( ) Extinção de animais
- ( ) Poluição sonora
- c) Você já sofreu por falta de alimentação?
- d) Como é a realidade da vida das pessoas na Ilha das Flores?
- e) Onde fica Ilha das Flores?
- f) Quais impressões foram mais marcantes no documentário?
- g) O que você entende pela expressão que aparece no documentário no momento da foto com as crianças:
- “Os seres humanos se diferenciam dos outros por terem telencéfalo altamente desenvolvido pelo polegar opositor e não ter dinheiro.
- h) Observar com os alunos no documentário qual é o contexto de produção, data e autoria.

(18ª aula do dia 12/04/16= terça-feira)

### **CONTEXTUALIZAÇÃO PRESENTIFICADORA:**

Ao escolher alguns contos a professora questiona se é possível relacionar o que aconteceu naquele contexto histórico entre os personagens com o contexto atual?

### **PROJETO CASCAVEL ANTES E DEPOIS:**

- Expor livro de fotos “*Cascavel 50, livro de Ouro*” de Alceu Sperança”, desde a década de 30 até o início do século 21, percebendo os avanços proporcionados pela urbanização.
- Reconhecer quais lugares da cidade as crianças têm mais acesso. Por quê?

- Utilizar as fotos de cascavel para conectar com o espaço vivido pelos alunos.

OBSERVAÇÃO: Nesse espaço, há alguns exemplos de fotos da cidade de Cascavel, que estarão disponíveis em um álbum para os alunos observarem, a fotos foram copiladas pela mestranda Vanusa de Souza, durante uma pesquisa de campo.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Foto da cidade de Cascavel - PR em 07/09/2015.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Foto da cidade de Cascavel - PR em 07/09/2015.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Foto da cidade de Cascavel - PR em 07/09/2015



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Foto da cidade de Cascavel - PR em 07/09/2015

(19ª E 20ª aulas do dia 13/04/16 = quarta- feira)

## **CONTEXTUALIZAÇÃO TEMÁTICA**

### **A Cidade moderna e o esvaziamento das experiências humanizadoras:**

1ª Atividade:

Assistir ao curta-metragem sobre a cidade de “Curitiba”<sup>6</sup> para os alunos perceberem a relação com o conto “Um Robson Crusó da Cidade”, disponível em <https://curtadoc.tv/curta/comportamento/cidade-sorriso/>, com duração de 20 minutos e 30 segundos, escrito por Caê Kokubo, com direção conjunta dele e de Rodrigo Cavalheiro, em que se apresenta quatro personagens que utilizam dos meios de transporte de uma cidade grande. Todos eles têm sua opinião sobre os problemas de mobilidade urbana atuais.

Possibilitar aos alunos a percepção de que o curta metragem denuncia as dificuldades das pessoas em uma grande cidade para ir e voltar do trabalho, os horários, o desrespeito no trânsito. Quais meios de transporte são utilizados na cidade hoje, a importância de criação de políticas públicas do trânsito, a falta de respeito nos ônibus, lotações, ao idoso, individualismo e a evolução da sociedade industrial.

2ª atividade: Entre os contos e curtas:

- Relacionar contos e curta para perceber a cidade.
- Conversação sobre a cidade de Cascavel:
- Em seguida, os alunos se dispõem em duplas e conversam sobre as imagens que eles têm da cidade de Cascavel, o que eles conhecem desse espaço urbano. Logo, o objetivo é permitir com que o diálogo flua com tranquilidade e os alunos retratem suas vivências e considerações sobre o que conhecem e desconhecem dessa cidade.
- **TAREFA: Projeto: A cidade que eu vejo:** Os alunos tiram fotos com o uso das câmeras dos celulares para apresentações em sala de aula. Realizam uma montagem de vídeos sobre os lugares expressivos de Cascavel.

---

<sup>6</sup> Produzido de forma coletiva e com recursos a toque de caixa, ao estilo do "cinema de guerrilha", o curta-metragem “Cidade Sorriso” foi produzido pelos formandos da última turma do curso de pós-graduação em cinema com ênfase em produção da FAP (Faculdade de Artes do Paraná) e chegou à grande tela da Cinemateca de Curitiba pela primeira vez no dia 27 de outubro de 2012.

O objetivo é que os alunos andem, visualizem os espaços da cidade de Cascavel e produzam suas narrativas desse encontro com as imagens que eles coletaram.

Nessa fase, o aluno faz uma síntese mental de tudo que aprendeu sobre os contos de Moacyr Scliar, na obra “Mistérios de Porto Alegre”, relacionando-os com a cidade, a fim de romper com o discurso homogêneo existente. Pretende-se fomentar a identificação do heterogêneo, do reconhecimento das desigualdades, da cidade formada por anúncios publicitários, recortadas em papelão, dos letreiros por toda parte, das telas de todo tipo, que constroem a materialidade do lugar.

Entre diversas comparações, o aluno descobrirá que a cidade provinciana de Cascavel, distante no espaço e no tempo, participa da mesma configuração inventada das grandes epopeias, imersas em detalhes, com certeza, hiperbólicos, mas pelos quais as gerações produtoras dos discursos hegemônicos têm buscado sustentar a construção da “verdade” sobre a “realidade”.

Assim, Jean-Claude Lemagny (1999) constituiu metaforicamente uma frase ideal para descrever a imagem da maioria dos alunos de escolas públicas diante de sua cidade ao elucidar: “quando um fotógrafo contemporâneo toma a cidade é, frequentemente, para se enternecer sobre o que tende a ela desaparecer, ou para denunciar seus aspectos mais desumanos (LEMAGNY, 1999, p.115).

### **EXPANSÃO:**

A expansão finaliza o trabalho de leitura encerrada na obra, quando é chegado o momento de se investir nas relações textuais e extrapolar dentro do processo de leitura. Desse modo, a expansão busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com outros textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores.

**OBSERVAÇÃO:** Relação de intertextualidade com o conto “Um Robson Crusóé da cidade”, especialmente relacionado aos dados de atropelamento das grandes cidades, pois é a problemática que finaliza a vida do personagem principal na leitura do relato.

## CONTEXTUALIZAÇÃO CRÍTICA:

A contextualização crítica refere-se à recepção da obra pelo público leitor, ao seu diálogo no tempo e no espaço no processo de letramento literário, às várias possibilidades de abordagem do texto ao contribuir para a ampliação do horizonte dos alunos.

Diálogo sobre o espaço urbano:

- a) Como está descrito o espaço no curta metragem “Cidade Sorriso”?
- b) Como os personagens se relacionam com esse espaço?
- c) Quais são as estratégias utilizadas pelos personagens para resolver a problemática que aparece no curta?
- d) Quais relações podemos propor com a cidade de Cascavel?
- e) Como os familiares dos adolescentes se relacionam com o espaço de Cascavel?
- f) Quais são as principais reclamações dos familiares quanto ao espaço da cidade de Cascavel?

( 23ª aula do dia 19/04/16 = terça- feira )

## CONTEXTUALIZAÇÃO PRESENTIFICADORA:

- Apresentação das narrativas em sala de aula com o uso da *tv pendrive*.

**Tarefa: Questionário para conversa:**

Nesse encaminhamento metodológico, o texto literário dialoga com outros textos e é nesse diálogo que se tecem as práticas culturais. Os intervalos de leitura podem e devem ser usados ao longo do processo de letramento literário com os seguintes encaminhamentos:

- a) Escrever narrativas de Cascavel (entrevistas e relatos de famílias sobre a modernização da cidade);

- Nessa etapa, a professora elaborará algumas questões/roteiro para as entrevistas que serão realizadas com os familiares e pessoas próximas dos alunos, a fim de levantarem impressões sobre o crescimento da cidade de Cascavel.

**Questionário:**

- 01) Se não nasceu em Cascavel, em que ano o entrevistado chegou à cidade?  
De onde veio?
- 02) Como era Cascavel algumas décadas atrás?
- 03) Como eram as relações entre as famílias?
- 04) Quais produtos eram os mais comercializados e, conseqüentemente, mais cultivados pelos agricultores?
- 05) Em quais áreas o comércio ganhava maior destaque e contribuía para o crescimento econômico e social de Cascavel?
- 06) Quais foram as maiores transformações que a cidade alcançou?
- 07) Como eram a Prefeitura Municipal, a primeira agência bancária, a primeira escola e a primeira rodoviária?
- 08) Como era a Avenida Brasil? E o aeroporto?
- 09) Como era o trânsito?
- 10) A cidade sempre foi muito movimentada?
- 11) Quando aconteceu a primeira Expovel (Exposição agropecuária) de Cascavel?
- 12) Quais vantagens e desvantagens de morar na cidade de Cascavel?
- 13) Todos usufruem dos mesmos direitos nessa cidade ou há desigualdades?  
Em caso positivo, citá-las.

**OBSERVAÇÃO:** Esses questionamentos servirão para a professora perceber se em todas as perguntas os alunos encontrarão respostas ou se já a partir desse trabalho alguns poderão perceber que a urbanização, infelizmente não alcança todas as pessoas, há nesse processo um discurso de exclusão muito presente.

(24ª e 25ª aulas do dia 20/04/16)

Montagem das respostas do questionário em um texto para finalizar o diário de bordo com apresentação oral.

Após apresentarmos a proposta didática, com suas temáticas e atividades, no próximo capítulo fazemos uma descrição-reflexiva sobre a cidade no texto literário, entendida como o elemento principal abordado na realização das atividades.

### 3 A CIDADE VIVIDA EM CONEXÃO COM A CIDADE NO TEXTO LITERÁRIO

*"Os livros não mudam o mundo. Quem muda o mundo são as pessoas. Os livros só mudam as pessoas".*  
Mário Quintana

A literatura comunica-se com todas as áreas do conhecimento, nos permite diferentes abordagens. Simultaneamente ao crescimento físico, a criança desenvolve-se cognitivamente ao interagir e conquistar o ambiente em que vive, descobre no processo de fantasia a apreensão da realidade, momento em que a percepção de muitas coisas se estabelece ou se modifica e, nesse contexto, a literatura movimenta o interesse e desperta algumas discussões importantes para a formação humana. Nessa linha de pensamento, alguns autores se apoderam do estágio da construção do imaginário para demonstrar, por meio de suas impressões, algumas respostas para esse elemento tão significativo, que faz parte da construção afetiva e social do indivíduo.

Um dos grandes pesquisadores dos Estudos Culturais, Néstor García Canclini (2007), afirma que os imaginários correspondem a elaborações simbólicas do que observamos ou do que nos atemoriza ou desejaríamos que existisse. O imaginário vem a completar, a dar um suplemento, a ocupar as fraturas ou os vazios do que podemos conhecer.

Para essa linha teórica, também ganha destaque a configuração simbólica dos espaços urbanos, quando se pensa em práticas culturais, bem como em formação das identidades, pois, como acrescenta o antropólogo argentino García Canclini (2007), o espaço urbano é o lugar privilegiado de intercâmbio material e simbólico do habitante citadino, o que gera grande parte das desigualdades internas, e também como propõe outro renomado investigador destes temas, o Professor Renato Cordeiro Gomes, em um dos seus artigos:

Interrogar o pensamento sobre a cidade no século XX não é apenas fazer um levantamento dos lugares; é antes querer alertar sobre sua atual condição, para qual não há mais uma doutrina coerente para garantir a harmonia da vida da cidade. A teoria da cidade tornou-se impossível, a cada instante ultrapassada pelo quantitativo. A cidade se dá em espetáculo aos seus habitantes, é um espetáculo da civilização em sua história e sua atualidade. (GOMES, 1999, p. 20).

A partir dessas constatações, percebe-se que o espaço urbano aponta para inúmeras possibilidades que podem ser abordadas, em um primeiro momento, na perspectiva da construção do imaginário individual e coletivo. Nos ambientes escolares, quando tentamos demonstrar que a visão totalizante da cidade torna-se impossível, porque denota uma evidência, na medida em que a cidade determina nosso cotidiano e colabora para formar os nossos traços de vida, ela se modifica constantemente. Portanto, estudá-la inspira uma experimentação de intensos olhares sobre a velocidade das mudanças, sobre aqueles modelos excludentes provocados pela urbanização, mas também significa poder fomentar, coletivamente, ideias para a sua (re)significação.

Nesse sentido, as relações entre literatura e experiência urbana tornam-se mais contundentes na atualidade, pela representação dos lugares de pertencimento, pois nelas altera-se não só o conjunto de experiências dos habitantes de uma cidade, mas também são historicizadas as mudanças identificadas ao progresso e atreladas ao novo. Tudo deflagra questionamento, conforme palavras de Gomes (1999):

É por esse viés do imaginário que a literatura pode desempenhar um papel significativo nesses estudos culturais em relação à cidade, se quisermos ir além do essencialismo a-histórico da literariedade, se quisermos ultrapassar o fechamento do texto em sua textualidade, quando os estudos da literatura se conjugam com outras áreas do conhecimento, num verdadeiro diálogo interdisciplinar. Para os estudos de literatura a cidade de tema também passa a problema. (GOMES, 1999, p. 23).

Como resultado da leitura literária, a cidade passa a ser considerada como uma construção discursiva, verdadeiramente uma linguagem que fala aos seus habitantes com representações elaboradas pela literatura, exemplificada como uma cartografia simbólica, ao compararmos a obra "*As cidades invisíveis*" (1990), de *Ítalo Calvino*, que por meio da ficção, nos propõe percursos múltiplos, em busca de respostas para as perguntas que a realidade urbana vem instigando, desde o início da modernidade.

Nessa direção, o historiador Michel de Certeau (1994) considera a cidade como o teatro de uma guerra de relatos, com muitas histórias que a constituem.

Também, se pode entender a multiplicidade de vozes que formam a cidade polifônica, baseando-se, inclusive, nos pressupostos de Mikhail Bakhtin (1992) tanto no nível do locutor quanto do interlocutor, quando ela é entendida como um espaço narrado pelo indivíduo de modo singular, com seu olhar específico sobre todas as imagens que nela são desenhadas e que de certa forma ajudam a esboçar a diversidade de lugares. Por isso, a educação literária pode prestar atenção nesse cenário construído pelos homens, no qual se instauram relações sociais, econômicas e culturais, mediadas pela linguagem.

Nessa perspectiva, muitos questionamentos surgem: como está construído o espaço urbano? Quem vive em cada lugar? Quais são seus hábitos, suas formas de interagir, de viajar pela cidade? Onde está o Outro? Quem é o Outro? Muitos eventos testemunham o aumento da bibliografia sobre as cidades, sobre o fenômeno urbano, pois a cidade tornou-se um espaço muito significativo para os artistas e produtores de cultura, porque nela há uma arena de inúmeras narrações.

Tal constatação é evidenciada ao observarmos a literatura brasileira de várias temporalidades e espacialidades, como os poemas de Mário de Andrade, de Carlos Drummond de Andrade, Vinícius de Moraes, Manuel Bandeira, ou, ainda, narrativas de Lima Barreto, com o cenário de grafias urbanas. Essa cidade da multidão, que tem a rua como traço forte de sua cultura, passa a ser não só o cenário, mas também a grande personagem de muitas narrativas, ou a presença incisiva em muitos poemas.

Ao compartilhar da mesma proposição, a professora e historiadora Sandra Jatayh Pesavento abordou a cidade como o lugar do homem, cidade plural, com discursos e imagens que podem modificar-se no tempo e no espaço: A cidade é sempre um desafio, “uma personificação da modernidade, que atrai e seduz, mas, ao mesmo tempo, que aterroriza e faz recuar” (PESAVENTO, 2002, p. 231).

Desse modo, a cidade pode ser analisada a partir daquilo que ela representa para cada indivíduo, pois ela projeta uma sequência de acontecimentos, personifica atitudes e modos de existir dos homens, o que se transforma no tempo e altera o espaço.

No final do século XIX, surge a figura do *flâneur baudeleriano*, alusão ao artista que recorria à cidade, o qual caminhava e percebia os seus significados, relacionando-a à representação do desastre, da catástrofe, como metáforas-chave

da modernidade, das constantes transformações. A cidade fala aos seus habitantes; nós falamos com nossa cidade, tentamos senti-la em nossa memória.

Então, a cidade é uma das obras máximas do homem, obra coletiva que é impensável no individual, moradia de muitos, a compor um tecido sempre renovado de relações sociais. Ela possibilita ao homem uma sensação de pertencimento, de identificação ou, ainda, de exclusão. É também local de sociabilidades, comporta atores, personagens, grupos, práticas de interação e de oposição, ritos e festas, comportamentos e hábitos. Ela é considerada patrimônio do mundo dos homens e ela está muito presente na literatura.

Atualmente, no processo de redefinição das relações entre o campo, as conexões coletivas não são imaginadas, os personagens não são fictícios e o universo social e a sensibilidade de uma época se revelam diante do leitor de maneira verossímil, convincente, pois são construtos elaborados na contemporaneidade, mediante um planejamento tecnológico, capaz de impor outro ordenamento do cotidiano. Então, aquele *Flanar*, do século XIX, agora se reveste de outras modalidades de experimentação corporal da cidade, a exclusão. Cidades são pedras, aço, ferro, vidro, barro, equipamentos traçados, mas podem ser lidas. Já dizia Walter Benjamin (2004) e complementava Sandra Jatahy Pesavento (2007):

As cidades fascizam. Realidade muito antiga, elas se encontram na origem daquilo que estabelecemos como os indícios do florescer de uma civilização: a agricultura, a roda, a escrita, os primeiros assentamentos urbanos. Nessa aurora do tempo, milênios atrás, elas lá estavam, demarcando um traçado, em formato quadrado ou circular; definindo um espaço construído e organizado, logo tornado icônico do urbano — torres, muralhas, edifícios públicos, praças, mercados, templos; a exibir sociabilidades complexas e inusitadas na aglomeração populacional que abrigavam; a ostentar a presença de um poder regulador da vida e de outro ordenador do além, na transcendência do divino. (PESAVENTO, 2007, p. 1).

Indagar sobre as representações da cidade na cena escrita, construída pela literatura, é, basicamente, conhecer textos que leem a cidade, esse epicentro da transformação capitalista do mundo, objeto de reflexão, a partir das representações dos costumes, dos tipos humanos, em que se cruzam o imaginário, a história, a memória da cidade e a cidade da memória, objetivando-se em práticas sociais.

A cidade é resultado da leitura, construção do sujeito que a lê, pensando-a como uma condensação simbólica e material, cenário de mudanças em busca de

(re)significação, mesmo que ela se mostre ilegível à primeira vista, ao engendrar uma forma para essa realidade sempre móvel, que se modifica constantemente. Mapear seus sentidos múltiplos e suas múltiplas vozes e grafias nos permitem, também, efetivar percursos múltiplos, em busca de respostas para as perguntas que a realidade urbana tem instigado, desde o início da modernidade. De acordo com Pesavento,

Sabemos, por certo, como já se assinalou no início deste ensaio, que a cidade é, sobretudo, uma materialidade erigida pelo homem, é uma ação humana sobre a natureza. A cidade é, nesse sentido, um outro da natureza: é algo criado pelo homem, como uma sua obra ou artefato. Aliás, é pela materialidade das formas urbanas que encontramos sua representação icônica preferencial, seja pela verticalidade das edificações, seja pelo perfil ou silhueta do espaço construído, seja ainda pela malha de artérias e vias a entrecruzar-se em uma planta ou mapa. Pela materialidade visível, reconhecemos, imediatamente, estar em presença do fenômeno urbano, visualizado de forma bem distinta da realidade rural. (PESAVENTO, 2004, p. 13).

A situação dialogal entre os seres humanos gera grafias urbanas que constituem o relato sensível dos modos de ver a cidade, ao produzir uma cartografia simbólica da existência, ao captá-la como “símbolo complexo capaz de exprimir a tensão entre a racionalidade geométrica e o emaranhado de existências humanas”, como ressalta Calvino (CALVINO, 1990, p. 92), no ensaio “Exatidão”, uma das *Seis propostas para o Próximo Milênio*. E para completar esse complexo símbolo de modernização, Pesavento (2004) constata:

Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. Essa abordagem oferece um variado campo de investigação ao historiador. Cidades são, antes de tudo, cronotopos, para usar a consagrada expressão de Mikhail Bakhtin: elas são unidades de tempo e espaço. Todas essas construções imaginárias de sentido que se estabelecem com relação à cidade são históricas, datadas, o que, em última análise, implica dizer que sempre se dão em uma temporalidade e uma espacialidade determinada. (PESAVENTO, 2004, p. 15).

Enfim, as cidades são históricas, possuem estatuto de veracidade, são objetos de variadas escritas, seja em prosa ou em verso. Ao compreendermos a solidez de sua presença na literatura, podemos ver sua importância em autores que falam de suas cidades, como Machado de Assis, Eça de Queirós, Helena Kolody,

Moacyr Scliar, Érico Veríssimo, Jorge Luís Borges, Mário Quintana, Carlos Drummond de Andrade, Vinícius de Moraes, ou sua representação transdisciplinar nos estudos dos geógrafos, sociólogos, economistas, antropólogos, historiadores, arquitetos etc., porque, assim, haverá também leituras múltiplas e diversificadas, a respeito das experiências individuais e coletivas, sob novas percepções.

### 3.1 A DINÂMICA CIDADE LITERÁRIA: PORTO ALEGRE DE MOACYR SCLIAR

*“A vida verdadeira, a vida afinal descoberta e tornada clara, por conseguinte a única vida plenamente vivida é a literatura”.*  
Marcel Proust

O estudo da abordagem do urbano na literatura tem provocado muitas discussões no decorrer de seu ensino na maioria das escolas, à medida que várias cidades veem sua população duplicar no espaço de algumas décadas. Isso se deve, em grande parte, pela revolução industrial, iniciada na Inglaterra no século XVIII. De acordo com Christian Laville (1999), no Brasil, esse fenômeno aparecerá a partir da terceira década do século XX, ao produzir a expansão urbana desordenada, e provocar entre os anos 30 e 70 um aumento vertiginoso no número de habitantes, em particular no centro-sul do país (LAVILLE, 1999). Os ex-camponeses, agora operários, amontoavam-se nos bairros miseráveis construídos com excessiva rapidez. Neles, as relações tornaram-se diferentes. Os ritmos impostos pela produção industrial e pela vida urbana destruía ou transformavam os antigos modos de vida e levavam ao individualismo, assim como ao isolamento. Assistia-se ao nascimento de uma nova sociedade, com novas relações entre os indivíduos, muito diferentes das que existiam até então.

Moacyr Scliar, também ao contextualizar a importância do espaço em seu projeto estético, consolidou, por meio de sua habilidade de escritor, o título de um dos maiores representantes da literatura Brasileira. Mediante o reconhecimento das questões sociais que envolvem o espaço urbano, fortaleceu e caracterizou suas obras com a percepção da construção discursiva do imaginário, da fantasia, com elaborações simbólicas do que observamos e do que nos intimida/espanta e que desejaríamos que existisse. Exerceu diversas profissões, como a de jornalista e médico. Atravessou o território da emoção, mas especializou-se na arte de contar histórias e revelou-se na literatura com suas múltiplas facetas.

Nasceu em 23 de março de 1937, em Porto Alegre, e faleceu em 27 de fevereiro de 2011, na mesma cidade. Foi autor de contos, romances, novelas, crônicas, ensaios e literatura infantojuvenil, sem dúvida um dos maiores escritores brasileiros em sua época e autor de mais de 80 livros, dentre os quais, em sua maioria, se encontram nas bibliotecas das escolas públicas. Além disso, foi membro da Academia Brasileira de Letras no período de 31 de julho de 2003 a 27 de fevereiro de 2011, ao ocupar a 31ª cadeira por um período de 08 anos. Para entendermos melhor a singularidade desse autor, Maristela Petrili de Almeida de Leite e Pascoal Soto (2001) pronunciam palavras de Scliar ao manifestar sua preferência pela literatura juvenil:

“Escrevendo para o público jovem, reencontro o jovem leitor que fui e que buscava nos livros não apenas respostas para suas dúvidas e inquietudes, como sobretudo, aquela emoção que só a literatura pode proporcionar” (LEITE; SOTO, 2001, p. 96).

Dessa forma, Moacyr Scliar nos deixou obras muito presentes nas salas de aula, as quais sempre buscaram questionar a realidade social, focalizou em suas narrativas a importância do espaço urbano, suscitou representações do mundo, percebeu-o de forma diferente, descobriu e aperfeiçoou o potencial crítico importante para o lugar da literatura na formação do leitor.

Ao interrogar-se sobre a perspectiva do espaço, Scliar focalizou-se na cidade de Porto Alegre, sua terra natal. O autor representou, por meio da literatura, os habitantes de uma mesma sociedade, que falam a mesma língua, que têm diferenças de acesso à cidade, se distinguem na concretização de suas satisfações, desejos e elaboração do pensamento, uma vez que não compartilham dos mesmos direitos sociais.

O escritor parecia reconhecer as palavras do antropólogo argentino García Canclini, que o espaço urbano é o lugar privilegiado de intercâmbio material e simbólico do habitante cidadão. Em sua cidade natal (Porto Alegre), Scliar reproduziu em sua obra a perspectiva das diferentes relações sociais ao destacar as experiências de seus personagens em espaços vividos nos quais há a produção de imagens significativas às suas lembranças e histórias de vida.

Nesse sentido, o espaço ganha destaque em suas obras narrativas, em especial, nos contos, no mundo interior de cada personagem, na construção do

tempo, na situação comunicativa e nas formações ideológicas. Na construção das subjetividades, relacionadas aos lugares, a professora e historiadora Pesavento reporta-se à cidade de Porto Alegre, ao reconhecer algumas de suas características, também observadas pelo escritor:

A visão que se tem da cidade de Porto Alegre que tenta configurar-se enquanto metrópole é bipolar, transita pelos paradigmas da metrópole, com o seu agito, a multidão, as atrações da rua, o luxo, a ostentação, o prazer fácil, o povo apreensivo e nervoso. (PESAVENTO, 2002, p. 310).

Por meio de variáveis históricas e geográficas, assinaladas por Pesavento (2002), suas reflexões também são adotadas no campo da Literatura por alguns escritores, inclusive, pelo autor gaúcho, como é possível observar, na obra “Mistérios de Porto Alegre”, escrita no início do século XXI (SCLIAR, 2004), no panorama de radicais modificações do espaço urbano da cidade metropolitana, no contexto sul-americano. O texto de Scliar aborda uma série de histórias sobre contos urbanos, ambientadas nas ruas da capital gaúcha. Por meio de uma Porto Alegre imaginária, chimpanzés aterrorizam o bairro de Vila Nova. E também anões misteriosos que ora aparecem e desaparecem na Bela Vista, e a *Free-way*, ao levar a lugares muito além do litoral.

Nessa ágil e envolvente reunião de histórias, algumas com a ficção, característica presente nos contos, outras com a serena contemplação da crônica, temos uma Porto Alegre bizarra e hilária, estranha, desconcertante e, ao mesmo tempo – ainda que vagamente –, familiar. Coloca-se em cena uma cartografia literária na qual o fantástico e o real se encaram desafiadoramente. A face revelada nos mostra que uma cidade guarda grandes mistérios.

O autor apropria-se desse espaço geográfico, se inscreve na temática do urbano e faz da ficção sobre a cidade o seu território no literário. Além disso, em razão de sua formação em Medicina, Scliar escreveu com uma forte influência em seu trabalho literário, pois a experiência da doença, do sofrimento e da morte modificou significativamente sua visão de mundo. Também, a partir do enfrentamento real de várias situações concretas, cotidianas, construiu outra Porto Alegre, que conhecia minuciosamente, para dar suporte descompassado, por meio da linguagem, a seu trabalho como escritor.

Do ponto de vista narrativo, a cidade, para o autor, parece figurar dentro de uma modalidade de ressignificação do lugar, pois os sentidos construídos no cotidiano misturam-se à imaginação e permitem que aconteça a ficção. Os bairros de Porto Alegre são reais e imaginados e, por isso, apresentam uma materialidade do espaço e uma série de sentidos para torná-los um elemento marcante em sua obra. Para Scliar, cada cidadão mantém associações com alguma parte de sua cidade e tais imagens constroem lembranças bastante significativas, para cada um.

O que Scliar faz, segundo Regina Zilberman (1998), é uma forma de enfrentamento à divisão interior que dilacera suas personagens, como nos sugere a autora quando nos permite compreender a supremacia de um escritor tão envolvente com a publicação de seus trabalhos:

‘[...] ao emprego do fantástico, Moacyr Scliar alcança a tradução de conflitos que assolam a todo o indivíduo indistintamente, mostrando a oscilação entre, de um lado, a lealdade a certas raízes e ideais e, de outro, a degradação decorrente da aceitação das regras do jogo econômico e do desejo de ascensão social’ (ZILBERMAN, 1998, p. 85).

A partir da narrativa do escritor gaúcho surge a possibilidade de se analisar o lugar imaginário com travessias e devaneios pela cidade de Porto Alegre. A urbe passa a fazer parte de si, pois as personagens deixaram de habitar o espaço para se tornarem nele próprio. Isso repercute no indivíduo como uma qualidade de liberdade pessoal, identificada pelo viés estético. A modernidade conferiu a Porto Alegre uma categoria de arte, refletida em suas ruas, parques, muros, e na sua identidade artística com um sentimento lírico.

Moacyr Scliar nos deixou uma obra muito expressiva, ao nos colocar em contato com o mundo da emoção e ao nos demonstrar que o escritor pode apresentar histórias que já estão no inconsciente do ser humano. Portanto, o mais significativo de seus relatos surge da audácia de nos incentivar a cultura por meio da leitura literária, que uma vez aprendida, nunca mais pode ser arrancada do interior humano.

Por essas justificativas, priorizamos a leitura dos contos da obra *Mistérios de Porto Alegre*, de Moacyr Scliar, nos quais os alunos percebem a cidade que ecoa no presente. Por meio de seus diálogos, é manifestada uma pluralidade de vozes que contemplam o contemporâneo com as mudanças na paisagem urbana, a

especulação imobiliária, a aceleração do tempo, os problemas de trânsito, o consumismo, a desigualdade social e as crises de identidade dos sujeitos relacionados aos conflitos e as perdas causadas pela modernização. Portanto, a partir desses aspectos, o aluno pode relacionar a temática dos contos à cidade de Cascavel, espaço de encontro com as ideias apresentadas nessas narrativas.

### 3.2 CASCAVEL: LABIRINTO DE HISTÓRIAS E MEMÓRIAS

*“No campo político é preciso manter a lucidez, mesmo que isso pareça uma espécie de loucura, num contexto em que a loucura é a norma. No campo literário estou a favor da loucura, da fantasia, dos fantasmas, dos mitos”.*  
Mario Vargas Llosa

A capital do Oeste do Paraná, Cascavel, iniciou seu grande processo de urbanização a partir dos anos 80. No final de século XX, começou então a ganhar visibilidade nacional, ao gerar muita expectativa e euforia entre os cascavelenses para a tão sonhada modernização, urbanização e industrialização. A saída do campo e a atuação de grandes empresários da cidade, articulados em torno de um discurso de poder, em última instância visando à instituição de uma identidade regional, implantaram um enredo histórico respaldado por uma representação de passado homogêneo, mítico e harmônico da cidade, porém muito questionado por alguns historiadores.

Ainda que os fatos estejam registrados na história de Cascavel, é preciso refletir sobre quais discursos são apresentados nesses registros e como se construiu o seu progresso, quais verdades prevalecem nas entrelinhas de suas narrativas para justificar uma evolução tão rápida e excludente ao mesmo tempo.

Alceu Sperança e Carlos Sperança, entre os anos de 1980 e 1982, publicaram a obra intitulada *Cascavel 50, livro de ouro*, com apoio da Prefeitura Municipal no ano de 2002, a fim de representar imagens e a reverência a uma cidade cada vez mais harmônica, preocupada pelos seus governantes em consolidar o processo de cidadania plena, e da vontade de cada um dos seus habitantes de construir um tempo e um espaço melhor para todos.

Por outro lado, temos a obra *Além de Terra, Sangue e Ambição: a gênese de Cascavel*, do Professor Vander Piaia, publicado em 2013, cuja temática se configura como uma contra história oficial, pois, ao contrariar as temáticas tradicionais,

aparece como contraponto para as publicações colocadas em cena nos meios de comunicação como a verdadeira história de Cascavel.

Ambas as obras são construções baseadas em informações consideradas pelos seus autores como fidedignas, todavia, as duas são construções discursivas.

Aos anônimos pioneiros que ficaram nos bastidores dessa urbanização, lhes são conferidos o caráter de autenticidade às histórias locais; esses com suas memórias, tornaram-se hegemônicos em sua capacidade de representação do passado de Cascavel, ao ocasionar um processo de ressignificação de memórias e saberes desse espaço geográfico.

A construção das identidades pode ser engendrada mediante efeitos de sentido, conectados aos relatos memorialísticos transformados em história oficial, ao evidenciar memórias, em sua grande maioria, hegemônicas. Para defender tal ideia de ressignificação, nos apoiamos nas reflexões de Michel de Certeau (1994):

[...] Como os utensílios, os provérbios ou outros discursos, são marcados por usos; apresentam à análise marcas de atos ou processos de enunciação; significam as operações de que foram objeto, operações relativas a situações e encaráveis como modalizações conjunturais do enunciado ou da prática; de modo mais lato, indicam portanto uma historicidade social na qual os sistemas de representações ou os procedimentos de fabricação não aparecem mais como quadros normativos mas como instrumentos manipuláveis por usuários. (CERTEAU, 1994, p. 82)

Sendo assim, os discursos de poder podem influenciar a realidade das narrativas, ao romper com análises indiscutíveis e provincianas. Logo, a história local está revestida de discursos articuladores, por parte do poder em reformas urbanísticas, especialmente quanto à arquitetura símbolo da identidade do Município de Cascavel.

Os usos e as práticas cotidianas vivenciadas na paisagem urbana em diferentes situações de temporalidade cristalizam Cascavel por uma série de monumentos, objetos e lugares que representam seu passado, sua memória, revestidos de sentidos materiais, simbólicos e funcionais, ao demonstrar resíduos de uma história que perpassa o tempo, representada em imagens e evocações do passado.

As formas de representação do passado podem se relacionar de forma direta à história e à memória, reconstituindo o presente, como anuncia Sandra Pesavento (2005):

Ao fixar, pela escrita, uma narrativa sobre o passado, a história como que pretende aprisionar o tempo, dotando seu discurso de permanência. A narrativa histórica inaugura uma nova temporalidade, distinta do passado e do presente, ao reconstruir um passado que toma o lugar do acontecido e mesmo a ele se substitui como versão estável do tempo escoado. (PESAVENTO, 2005, p. 10).

Recuperar e proteger o passado da cidade da ameaça do esquecimento é também ter consciência que as informações não podem ser consumidas de forma passiva por todos os seus habitantes. É necessário questionar, principalmente, a preservação do passado e a urgência da modernização ao marcar, muitas vezes, grotescamente seu aspecto, algo que pode distanciar a experiência da cidade.

Muitos projetos urbanísticos na cidade de Cascavel foram planejados intencionalmente pelos seus governantes, alimentados pelo discurso de modernidade e progresso. Um exemplo é o projeto de intervenção urbanística no “calçadão” da Avenida Brasil, principal da cidade, no final da década de 80, configurado no formato de uma serpente, traço distintivo em alusão ao nome desse espaço, com asfalto sinuoso para diminuir a velocidade dos carros e permitir um grande fluxo de pessoas ao comércio, o que favoreceria a aceleração de seu desenvolvimento, ao conceber e reelaborar as relações dos sujeitos com os espaços públicos de Cascavel de múltiplas e diversas formas, ao transformar a cidade em uma representação significativa de ações construídas no presente e que apontam para uma antecipação de futuro promissor.

Todavia, toda essa modernidade projetada na cidade de Cascavel tem distanciado muitas famílias de condições de usufruir do âmbito dessas novidades, conforme nos relatam muitos alunos que frequentam a escola pública. Em relação a esse aspecto, nossa preocupação nos motiva para repensarmos em um trabalho de escolarização ao envolver a percepção do que representa a grande dimensão da evolução das construções para alguns, sem atender à totalidade da população. E ainda, de forma similar a analogia voltada ao desenvolvimento, Pesavento (2005) considera:

O tempo das cidades é múltiplo e está sempre a ser construído, pois a cidade é uma contínua reinvenção do mundo no espaço: desde o tempo do presente, onde se realizam as opções políticas e se decidem as intervenções sobre o urbano, a cidade se reconstrói continuamente, tendo por horizonte o passado e o futuro. (PESAVENTO, 2005, p. 14).

Dessa forma, podemos salientar que há no discurso de modernização da cidade de Cascavel uma tentativa de fixação de uma imagem para a cidade, de uma identidade que a classifica como cidade nova, que ultrapassa antigos centros urbanos e que o atual estágio de desenvolvimento urbano é o prenúncio de uma grande metrópole. Esse discurso de reivindicação, de legitimação e de apropriação (marcação) é concretizado por intervenções que reconhecem o espaço como seu lugar, a própria casa dos grandes governantes e empresários que os materializa, ao considerar esse elemento como um dos seus aspectos mais importantes. A marcação funciona, então, como uma assinatura intencional, é pensada e é produzida individualmente ou coletivamente.

Não obstante, a realidade desse espaço urbano oculta muitos problemas sociais, como a pobreza, a miséria, a desigualdade, a falta de oportunidades, de saneamento, dos problemas sociais urbanos. Assim, Michel de Certeau (1994) demonstra a dupla face dessa modernização em seu discurso:

Nesse lugar organizado por operações especulativas e classificatórias, combinam-se gestão e eliminação. De um lado, existem uma diferenciação e uma redistribuição das partes em função da cidade, graças a inversões, deslocamentos, acúmulos, etc., de outro lado rejeita-se tudo aquilo que não é tratável e constitui portanto os, detritos de uma administração funcionalista (anormalidade, desvio, doença, morte etc.). (CERTEAU, 1994, p. 173).

O estudioso Certeau (1994) considera a cidade e sua configuração espacial como a materialização de discursos. Podemos afirmar que, sob tal perspectiva, a cidade não pode ser vista como uma realidade em si mesma, mas como um processo de produção social. As relações de poder estabelecidas nesse processo de organização, planejamento e atuação no espaço urbano visam à construção e à reconstrução dos lugares.

Por isso, julgamos importante que no decorrer deste trabalho pudéssemos observar as práticas sociais, desenvolvidas nas cidades, ou seja, o vivido, o conjunto de experiências produzidas nesse espaço pelos alunos a fim de entendermos a relação de nossos educandos com o meio urbano, com efeito, muitas vezes, ele está apenas no âmbito do imaginário, representado simbolicamente.

Ademais, a cidade é por excelência um teatro de conflitos, ao se inscrever no contexto de renovação urbana, quando atua na legitimação e na hierarquização dos diferentes componentes da sociedade urbana.

Além disso, ao estarmos inseridos na Educação Básica da escola pública, devemos refletir algumas questões sobre como o aluno tem percebido e se apropriado de sua cidade.

Cascavel, um espaço em modernização, possui um público bastante diversificado em suas escolas públicas; porém, muitos educandos não reconhecem a cidade de forma homogênea, haja vista que, para alguns deles, vários pontos turísticos parecem estar localizados em outro mundo, ou seja, muito distante da experiência sensorial dessas crianças. Inquietamo-nos, assim, quando ouvimos os depoimentos das crianças em sala de aula, as quais relatam que suas experiências da cidade são tão mínimas, embora julgamos que muitos conhecem o espaço onde vivem, nos enganamos ao ponto de percebermos que o próprio bairro no qual residem ainda precisa ser descoberto.

Tendo em vista essa preocupação, se faz necessário observar esse distanciamento existente entre o aluno e o seu espaço de pertencimento local, para, então, perceber questões visíveis de exclusão, de desrespeito à diversidade (ao heterogêneo), de seu desconhecimento e da apropriação dos espaços públicos urbanos.

A dinâmica que move as interações humanas parece não ser respeitada quando investigamos essas relações dos seres humanos com seu espaço social, especialmente os alunos da escola pública. Cascavel tem múltiplas representações de sujeitos, os quais desconhecem o lugar onde vivem, e em muitas situações se encontram em condições de estrangeiros.

Em um diagnóstico momentâneo em uma das turmas do Ensino Fundamental II, em um Colégio da cidade de Cascavel, após discussão de uma temática de um texto que abordava adjetivos voltados para a cidade de Porto Alegre, no decorrer de uma aula de LP, os alunos de bairros pobres e também do interior que chegam até a

escola de transporte público afirmaram que sequer conhecem os *Shoppings*, a Biblioteca pública, o zoológico ou o Lago Municipal, e muito menos assistiram a um filme ou comeram pipoca no cinema.

Isso provoca perplexidade, indignação diante dos conflitos e diferenças existentes entre a urbanização acelerada que, ao mesmo tempo, descaracteriza e coloca em cena todos os indivíduos em um patamar homogêneo, de igualdade, desconsiderando suas especificidades (identidades) e diferenças socioeconômicas que os impedem de conhecer a cidade de Cascavel e usufruir de todo esse processo de modernização tão propalado.

Atualmente, Cascavel é uma cidade em constante transformação e desenvolvimento, considerada nova, com apenas 64 anos de emancipação político-administrativa; para muitos é moderna, tecnológica, uma metrópole em construção. Possui mais de 300 mil habitantes e tem recebido intervenções urbanas que permitirão, segundo os planejadores, aos cidadãos cascavelenses apreciar mais a cidade por intermédio dessas reformas.

Dentre as interferências urbanas, citamos corredores exclusivos para ônibus, espaços para convivência, maior acessibilidade e novos parques ambientais que contribuirão para melhorar a qualidade de vida de seus moradores e, ainda, a consideração de que nela haverá um espaço apropriado para se viver, trabalhar, investir, passear, pois os moradores acreditam em uma urbe progressista, de povo ordeiro e trabalhador.

À medida que a cidade se desenvolve, também aumentam os problemas de exclusão. Então, aquele discurso de emancipação e de modernidade, infelizmente, a cada dia, parece ser uma utopia do passado, porque toda transição na busca de melhorias gera necessidade da busca de um maior poder aquisitivo para que, a população de modo geral, possa desfrutar dos mesmos direitos, com igualdade de oportunidades. Podemos repensar o processo de modernização com mais atenção, ao nos reportamos à sua importância ou à potencialização da segregação das famílias de nossos alunos, mediante um trabalho elucidativo, nas aulas de LP.

Diante do exposto, a escola pública pode ocupar-se das relações do indivíduo com sua cidade, na leitura literária, para suscitar a reflexão sobre representações do mundo, ao potencializar e reconhecer o patrimônio cultural das cidades, por meio da mediação de práticas que possibilitem o conhecimento de mundo e proponham relações de independência e reflexão sobre os discursos, nos quais estão

permeados os avanços da modernidade, bem como a quem é dado o acesso aos bens culturais.

#### 4 APLICAÇÃO DA PROPOSTA E RESULTADOS

Quando nos deparamos com alunos de escola pública, especificamente os do 9º ano do Ensino fundamental, entre a faixa etária de 14 e 16 anos, nos preocupamos em observar os principais problemas, os quais impedem que a leitura literária se torne uma experiência mais profunda no cotidiano. Sabemos que leituras impostas já causaram muita repulsa entre jovens e adolescentes, mas como modificar o contexto das leituras rápidas e imediatistas que não oferecem espaço para ativar a imaginação? Entendemos que são os livros, os principais responsáveis, que nos abrem portas para um outro espaço, para uma nova maneira de perceber o mundo.

Os escritores com suas obras estão em todos os lugares, mais acessíveis, principalmente após a criação das tecnologias e da internet. Contudo, nos preocupamos com os encaminhamentos propostos com o ensino da literatura em nossas escolas, pois as práticas equivocadas de ensino podem ser utilizadas como argumento para justificar sua subestimação.

De acordo com o princípio de que a leitura contribui não só para o acesso ao conhecimento, mas também para a apropriação da língua, extensão do horizonte de referência, construção, compreensão de si mesmo, desenvolvimento de novas formas de sociabilidade e, principalmente, sobre o conhecimento de mundo que ela nos permite, julgamos necessário que fosse realizado um projeto com os alunos do Ensino Fundamental.

Quando nos reportamos à elaboração do roteiro de aplicação do projeto, nos direcionamos aos alunos do 9º ano por acreditar que nessa fase eles devem-se preparar para se mover, sair do lugar, desestabilizar-se e abrir-se para o mundo, por meio da leitura. Fizemos isso porque compreendemos que alunos que leem com um envolvimento e acompanhamento de um mediador como o professor são mais perspicazes, críticos, podem repensar por meio da leitura literária a sociedade fora de um estágio de animosidade.

Para transmitir o amor pela leitura e, acima de tudo, pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor<sup>7</sup>. Dessa forma, antes de pensar na aplicação do projeto, muitos alunos nos diziam que gostavam de ouvir a leitura do professor, diziam que entendiam melhor quando o professor lia, pois durante o percurso escolar vários deles perderam a afeição pela leitura e pela própria escola porque não tiveram um educador que lhes transmitisse essa paixão, uma relação diferente com os livros, e de certa forma isso não lhes aproximavam dos livros porque não receberam essa influência.

Após muitas abordagens com diferentes estratégias de encaminhamentos de leitura literária nas escolas, nas quais algumas apresentaram resultados positivos e outras não, em decorrência da experiência profissional adquirida ao longo dos anos, percebemos que também cometemos equívocos, logo, descrevemos neste trabalho a importância de desenvolver atividades com o Modelo de Sequência Expandida, a partir de estudos do Letramento Literário proposto pelo autor Rildo Cosson (2014)<sup>8</sup>, ao nos convidar a refletir e avaliar a importância de trabalharmos a literatura nas aulas de LP, com o objetivo de promover a importância da leitura em nossas escolas.

Antes da aplicação do projeto, constatamos ainda, por meio de uma conversa informal, que os alunos da escola apresentam uma visão bastante otimista do bairro onde moram, inclusive acreditam que estão em uma situação de maior privilégio em relação aos outros bairros da cidade de Cascavel, porque nesta escola há presença de um grupo menor de alunos. De acordo com essa especificidade da escola, não são gerados problemas graves de indisciplina e há poucas ocorrências de casos em que as famílias não acompanham o desenvolvimento escolar dos adolescentes e jovens.

Percebemos que os educandos rejeitam inclusive outras escolas porque afirmam existir muita violência, pouco compromisso dos professores, indisciplina etc. Quanto ao colégio que estudam, demonstram um carinho muito especial por toda a organização da equipe escolar. Além disso, há um Grêmio Estudantil bastante ativo,

---

7 A antropóloga Michèle Petit, em seu livro "Os Jovens e a leitura: uma nova perspectiva" (2008), nos convida a uma longa reflexão sobre a leitura a partir de resultados de pesquisa da autora com jovens imigrantes, moradores da periferia de grandes cidades francesas.

8 Rildo Cosson, em sua obra "Letramento Literário" (2014), nos propõe repensar a importância dessa temática nas escolas e, ainda, nos demonstra estratégias de trabalhos com sequências didáticas nos modelos de Sequência Básica e Sequência Expandida com exemplos de trabalhos que podem ser aplicados em sala de aula.

o qual auxilia a direção em todas as atividades, inclusive os próprios alunos zelam pela horta da escola em período contraturno, o que contribui para receberem refeições mais coloridas e com melhor valor energético.

Ao participar desses relatos de conhecimento da escola, iniciamos uma política de mobilização dos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem com a intenção de que o projeto não ficasse apenas nas quatro paredes da sala de aula e ultrapassasse, também, os muros da escola. Assim, a direção e equipe pedagógica nos apoiaram com a idealização dos espaços para leitura, auxiliaram com o fornecimento dos materiais pedagógicos, incentivaram e acompanharam a realização das atividades do projeto.

Além disso, julgamos necessário mobilizar principalmente a bibliotecária, que também é uma mediadora de leitura, a qual prontamente nos atendeu e nos ajudou nos preparativos da motivação para a introdução, para a efetivação e para a execução do projeto. Segundo a bibliotecária, poucos alunos frequentam a biblioteca, não retiram livros para leitura e, quando o fazem, não conseguem concluir as narrativas.

Quando escutamos o que dizem os alunos sobre os bibliotecários em várias conversas informais, muitos depoimentos já nos assustaram, como por exemplo, “são ausentes, não gostam que desorganizem os livros das estantes, não indicam leituras literárias, são apáticos e não deixam os alunos interagir com os colegas no momento da escolha da obra literária”. Mas, nessa escola, os comentários sobre o trabalho realizado por ela nos alegraram, em razão do interesse em indicar obras aos leitores, ao mencionar fragmentos dos livros, ao convocá-los para esse encontro com a história, sempre disposta a organizar as estantes sem se importar se o estudante trocou o livro de lugar, desorganizou. Ao contrário, ela preocupa-se com a emoção do trabalho de incentivador, como se exercesse o papel de mágico que leva as crianças, os adolescentes e os jovens ao universo da leitura.

Esse é um dos aspectos mais importantes, pois [...] “não é a biblioteca ou a escola que desperta o gosto de ler, por aprender, imaginar, descobrir” (PETIT, 2008, p. 166). É um bibliotecário, um professor que, por meio de uma experiência singular, levado por sua paixão, transmite um desejo, um significado, um espírito um tanto libertário que só a leitura pode nos provocar.

Também foi necessária e importante a participação de outros professores na execução do projeto, como a acompanhante de oito alunos portadores de

necessidades especiais que trabalha junto com os professores de todas as disciplinas da turma, a colaboração das professoras de História e LP de outras turmas da escola, além dos pais dos alunos.

Mobilizados por esse contexto, percebemos que o espaço estava aberto para entrarmos em cena e abordarmos a temática de nosso projeto que teve por objetivo aplicar uma proposta didática em formato de Sequência Expandida, com a intenção de viabilizar a reflexão sobre a cidade a partir dos contos do autor Moacyr Scliar.

No início das aulas de aplicação do projeto, os alunos entraram em contato com a obra, que possui uma coletânea de contos de Moacyr Scliar, “Mistérios de Porto Alegre”, publicada em 2004, para justificar a proposta de leitura das narrativas como uma forma deles ampliarem a percepção a respeito da construção coletiva da identidade, no acesso ao conhecimento, além da sensibilização de que a identidade e a alteridade se produzem, mediante desdobramentos, especularidades.

Foi um momento bastante simbólico, no qual foram levantadas as primeiras hipóteses sobre o porquê do título, da capa, da contracapa, do prefácio, do resumo etc.

Na sequência, foram apresentadas diversas imagens sobre o autor, suas principais obras, biografia, para a visita até a biblioteca, onde prontamente a bibliotecária já havia separado o acervo do autor para que os alunos pudessem manusear. Os educandos ficaram encantados e descobriram que Moacyr Scliar tem mais de 80 livros publicados, contamos um total de 67 obras do autor disponíveis para leitura no acervo da biblioteca. Alguns diziam “Professora, esse autor escreveu muito, acho que não vou conseguir ler tudo”.

Durante o período de execução do projeto, sugerimos aos alunos que adquirissem um caderno para confeccionar um diário<sup>9</sup> das impressões das atividades cotidianas. Desse modo, a primeira tarefa foi aprender e anotar a ficha catalográfica de algumas obras do autor nesse caderno.

Antes do término da aula, com a intenção de estimular o interesse pelas próximas atividades, os alunos receberam o conto “A filha”, de Moacyr Scliar, para realizarem a leitura extraclasse. Constatamos que todos os encaminhamentos geraram certo incômodo, ou seja, certa euforia na turma, porque os alunos

---

9 Os diários de leitura foram pensados para os registros individuais e, ao final deste trabalho, há anexos referentes a cada aula de aplicação do projeto, escolhidos aleatoriamente, para exemplificar as considerações escritas pelos alunos no decorrer das atividades.

perceberam que foram provocados e estimulados a se envolver com os trabalhos e não resistiram à execução das tarefas, pois todos demonstraram interesse e disposição em realizá-las.

Na terceira aula, iniciamos a leitura do conto que fora designado como tarefa no saguão da escola. Todos se sentaram no chão e puderam acompanhar a leitura ao som de uma música instrumental *Uakti/Sonata*, disponível para consulta nos links das referências deste trabalho, que envolveu os educandos no desenrolar dos acontecimentos da narrativa.

O conto provocou sentimentos de calma e agitação, pois a personagem principal, de acordo com o relato de um dos alunos, desencadeou a percepção de que é muito difícil, na sociedade de hoje, uma filha se preocupar e deixar o seu ambiente familiar para ir ao encontro do pai, quando esse adoece. Isso provocou um efeito de sentido, estritamente necessário para se estabelecer conexões entre a obra literária e a prática de relacionamento entre pais e filhos no contexto familiar, embora isso não tenha sido a pretensão inicial. Em vários momentos da discussão do texto, foram abordados elementos da narrativa que chamaram a atenção, como, por exemplo, o comportamento da protagonista, suas atitudes rotineiras, o desenrolar de cada ação etc.

Antes do término da aula, dois alunos foram convidados a realizar uma pesquisa sobre alguns dados da obra “As aventuras de Robinson Crusóé”, do autor Daniel Defoe, para efetivar a apresentação aos demais alunos da turma. Além disso, para outra dupla foi estabelecido que se fizesse a leitura de alguns fragmentos da obra no decorrer da próxima aula.

Essas tarefas antecipadas sugeriram que o aluno entrasse em um estágio de expectativa a respeito do que iria acontecer na aula seguinte, pois essa é considerada uma característica importante de provocação no leitor, que, nas palavras de Annie Rouxel (2013), requer a criação de um espaço simbólico para a cultura literária na escola:

Se o leitor domina um texto, se apropria dele, este deixa de ser uma coisa em si: ele significa para o leitor, estimula seu pensamento. Nessa situação os textos são lidos para pensar o mundo e para se reconstruir. A cultura literária é então uma cultura ativa (que requer engajamento do leitor e em troca o ajuda a pensar). (ROUXEL, 2013, p.171)

Do conjunto formado da pesquisa antecipada e da expectativa para um próximo encaminhamento de um projeto de leitura literária, é preciso criar espaços para que o leitor se sinta em um estágio de envolvimento e de construção de redes que desenvolvam as habilidades de subjetividade e sensibilidade imediata.

Nas quarta e quinta aulas, o trabalho objetivou a descrição da obra “Um Robinson Crusoé”, e, após a leitura dos fragmentos, foi feita a explicação dos elementos principais da narrativa. Nessa etapa, tivemos a colaboração de uma professora de LP de outras turmas do Ensino fundamental que trabalha na escola e que nos auxiliou com um depoimento a respeito da obra de Daniel Defoe, como também de sua contextualização histórica.

No diálogo entre professor e alunos, foram abordadas questões pertinentes à obra, além de localização no mapa-múndi dos espaços percorridos por Robinson Crusoé<sup>10</sup> em suas aventuras, para confrontar os alunos com as experiências vividas pelo personagem.

Posteriormente, os alunos receberam o conto “Um Robinson Crusoé da cidade”, de Moacyr Scliar, para leitura extraclasse, cujo título designa a rede de relações que o leitor estabelece entre um texto e outros textos (intertextualidade). Isso permite que o leitor interaja e produza sentidos ao perceber a qualidade literária pelo envolvimento estético da obra projetada em distintos espaços e tempos.

Mediante a inquietude dos adolescentes, observamos que, infelizmente, a sociedade costuma preocupar-se mais com a educação moral do que com a educação literária, e os livros ainda estão distantes do universo cultural desses adolescentes, pois, embora exista o acesso fácil, ainda assim temos presenciado situações de pouco envolvimento com os textos literários, no sentido de ler e compreender o que as narrativas estão oportunizando.

Nesse sentido, é importante levar em consideração que se tende a exigir mais tempo no reconhecimento das características mais importantes quanto ao conteúdo da obra e privilegiar o conhecimento antecipado ao fazer comparações com o que propõe a leitura dos contos. É preciso prestar atenção nas interpretações que os adolescentes constroem quando entram em contato com a literatura na escola pública. Para isso, Teresa Colomer destaca (2007):

---

10 A obra “As aventuras de Robinson Crusoé”, de Daniel Defoe, encontra-se disponível no link: <http://ranjennysedu.com/Daniel%20Defoe-%20Robinson%20Crusoe.pdf>, e apresenta-se como uma obra muito significativa da Literatura Inglesa ao ser trabalhada com jovens e adolescentes do Ensino Fundamental.

Muitas crianças que vivem à margem do sistema social necessitam da palavra e das histórias para poder sobreviver. E as crianças que vivem instaladas na maior passividade consumista necessitam da palavra e das histórias para resgatar-se. (COLOMER, 2007, p. 141).

Essa crítica da autora nos conduz a uma visão diferente do objetivo da leitura literária da qual compartilhamos, no sentido de encontrar nos textos uma tentativa de entender a vida, sua passagem pelo mundo e ver na existência humana alguma espécie de lógica.

No decorrer das sexta e sétima aulas, assistimos a um curta-metragem intitulado “*A ilha*”, de Alé Camargo, no qual surge uma relação de intertextualidade entre a obra “*As aventuras de Robinson Crusoe*” e também com o último conto de Moacyr Scliar “*Um Robson Crusoe da cidade*”, que fora distribuído para leitura extraclasse. Nesse curta-metragem, o personagem principal vivencia uma situação de conflito em uma cidade grande. Ao tentar atravessar uma rua, não consegue seu intento devido ao grande movimento dos carros e ali ele fica por um longo tempo sem conseguir sair do lugar.

Nesse estágio, viabilizou-se o aprofundamento da obra ao leitor por intermédio da Contextualização, relacionando o conto com o seu respectivo contexto.

Em uma visita ao pátio da escola, no ambiente reservado de mesas e bancos de concreto, os alunos leram com a professora o conto distribuído na aula anterior “*Um Robinson Crusoe da cidade*”. Nessa perspectiva, adaptamos a Contextualização Poética que corresponde à estruturação ou à composição do conto, como a linguagem descritiva, a configuração do espaço, o narrador e as demais categorias narrativas. Propusemos, nesse momento, uma abordagem sobre o personagem principal que se converteu no foco de nossa atenção por um grande período de tempo durante nossas aulas. Muitos alunos ficaram pensativos em relação a alguns problemas que algumas pessoas enfrentam em uma cidade.

Segundo Roland Barthes (1977), a literatura é o único campo do conhecimento capaz de absorver todos os outros, e as narrativas literárias, especificamente os contos apresentados neste trabalho, são textos de caráter ficcional que contam histórias de uma determinada maneira, ou seja, de acordo com determinadas práticas educativas, por isso, no plano de cada história, observamos o que se conta, e no plano do discurso, como são contados os fatos.

Desse modo, para os alunos, isso corresponde ao que nós, na condição de mediadores da leitura literária, podemos reconhecer, em relação aos elementos, ao tipo de composição e às estratégias discursivas que fazem com que determinado conto funcione e apresente determinadas características. Logo, ajudaremos nossos educandos a ler uma obra literária com a função de compreender a literatura como campo de conhecimentos e como uma das formas de construção da cultura e ainda, como uma reflexão sobre a condição humana e o mundo.

A respeito das estratégias discursivas, no conto “Um Robinson Crusó da cidade”, os alunos refletiram também sobre a figura de linguagem “metáfora”<sup>11</sup>, que tem sido uma figura de estilo apreendida pela maioria dos autores com a intenção de conferir maior valor estético, semântico e discursivo à linguagem. Quanto à construção do texto, faz-se necessário observar o que essa forma de linguagem espera transmitir para o público leitor.

Consideramos, nesse aspecto, a importância no conto não apenas em sua natureza discursiva, como relato, jogo de palavras, em sua relação com a leitura de fruição, mas também com o momento de sua própria construção (subjetividade) e com o momento em que é recebida por nós, pelas impressões do aluno, sua apreensão global.

Assim, no decorrer da discussão oral do texto, um aluno destacou: “Professora, meu pai sempre diz que uma cidade não é lugar para qualquer um, ela devora o homem que não tem dinheiro suficiente para sobreviver”. Talvez, possamos entender que, na realidade de nossos alunos de escola pública, as famílias têm vivido a experiência de partilhar a tristeza de viver como um estranho em uma cidade que não está preparada para atender a todos de forma igualitária, o que desencadeou outras discussões no decorrer das próximas aulas que também serão abordadas neste trabalho.

Na oitava aula, iniciamos com a contextualização presentificadora, que é uma prática bastante conhecida nas aulas de literatura porque possui a finalidade de relacionar a obra ao contexto atual, momento presente, conforme nos propõe Rildo

---

<sup>11</sup> Metáfora implica no desvio do sentido literal de uma palavra para o sentido figurado, para outro significado que nos faz não somente pensar, mas também ver o real de uma determinada forma e não de outra. Segundo Vereza (2010), “O conceito de metáfora faz parte do discurso metalingüístico, não teoricamente informado de grande parte dos usuários, com certo grau de letramento da Língua Portuguesa” (VEREZA, 2010, p. 200). Já nas palavras de Amanda Maria Bicudo de Souza Almeida (2011), “a metáfora revela nossa conceptualização do mundo e está presente desde os discursos cotidianos até o discurso filosófico e científico. Enraizada em práticas sociais e discursos” (ALMEIDA, 2011, p. 82).

Cosson (2014), em uma correspondência do conto “Um Robinson Crusó da cidade” com a atualidade.

Em um papel kraft, propusemos que os alunos montassem um acróstico tendo como palavra chave o nome do conto para que eles escrevessem palavras que se conectam com a cidade de Cascavel<sup>12</sup>.

Urbana  
 Movimentada  
 trânsito  
 homicídios  
 Bairros  
 vandalismo  
 Negros  
 comércioS  
 Onibus  
 centro  
 Cidadãos  
 corrupção  
 prefeitura  
 Shopping  
 zoológico  
 Escolas  
 Delegacia  
 Lago  
 Ciclovias  
 estádios  
 índios  
 praças  
 rodoviárias  
 terminais

Essa etapa, bastante simples, despertou algumas indagações nos alunos, que se sentiram incomodados com as palavras que foram sendo organizadas no acróstico, porque a cidade para eles representava mais problemas do que ideias espetaculares. De certa forma, isso os assustou e provocou algumas inquietações que começaram a justificar a relação da leitura literária com o objetivo de nosso trabalho. Sob essa constatação, conseguimos compreender com exatidão o quanto nossos alunos ainda estão nos bastidores do lugar onde residem. Alguns ainda, mesmo frequentando o 9º ano, não conseguem compartilhar uma convivência mais próxima com a cidade onde vivem. Diante disso, sentimos certa singularidade por parte de estudantes ao nos demonstrar seus anseios, esperanças e dúvidas a respeito do lugar onde moram e, ao mesmo tempo, mostrarem, como componentes

---

<sup>12</sup> Na seção dos anexos, disponibilizamos uma foto com a imagem do acróstico realizado pelos alunos do 9º ano.

de um grupo, muitas expectativas para usufruir do progresso da cidade quando exercerem uma profissão.

Nas nona e décima aulas, dois grupos de quatro alunos realizaram uma pesquisa de imagens sobre a cidade de Porto Alegre, quando também oportunizamos outras fotografias da cidade em formato de *slides* para que os educandos relacionassem o espaço das narrativas com os contos de Moacyr Scliar.

Em outro espaço da escola, embaixo das árvores, sentados em um gramado, fizemos a leitura do conto “História Porto-Alegrense”.

Destacamos que os momentos de leitura literária são representativos e significativos na vida dos adolescentes e jovens, por isso, no decorrer da aplicação das atividades do projeto, priorizamos a descoberta e o envolvimento com novos espaços de leitura, em busca de fuga das quatro paredes da sala de aula, para que o momento de encontro com o texto propusesse a formação de imagens mentais, com a procura de uma resposta afetiva do leitor em relação à visualização da linguagem poética, simbólica, icônica e metafórica do texto.

Depois da leitura do conto e da discussão coletiva, voltamos à sala de aula. Os alunos foram divididos em três grupos e escreveram os três estágios da personagem principal, com palavras-chave do texto e também encenaram cada estágio, oportunizando destaque aos tipos de narrador.

Organizamos um trabalho com a Contextualização Poética do conto (trabalho com a linguagem) com a intenção de aprofundarmos elementos mais significativos, tais como as dúvidas que os alunos possuem a respeito do espaço da cidade de Porto Alegre, seu significado, a relação com ambientes sociais, psicológicos, morais e culturais, o tempo psicológico<sup>13</sup> que passa pela experiência subjetiva da personagem principal com recriação de sua memória.

Nesse momento do trabalho, começamos a sentir a relevância de discutirmos juntos com nossos alunos as representações coerentes da temática existente nos textos literários. Acreditamos que isso é um grande desafio na realização de nosso trabalho, quando podemos perseguir sentidos efetivamente presentes, que projetam a realidade numa relação de dinamismo do texto.

---

13 A autora Liliana Reales, em sua obra intitulada “Introdução aos estudos da Narrativa” (2008), nos oferece explicações da importância de voltarmos nossa atenção a formação do tempo, espaço e ação no processo de caracterização das narrativas.

Vincent Jouve (2012) já nos alertava que a “leitura literária supõe um trabalho ativo e dinâmico sobre o texto” (JOUVE, 2012, p. 164). A situação vivida pela personagem principal do conto “História Porto-Alegrense” propõe ao leitor experimentar de modo imaginário uma cena que ele poderia viver na realidade (experiência da realidade fictícia), em um movimento de subversão da conformidade para o movimento de liberdade.

No decorrer das aulas décima primeira e décima segunda, organizamos uma explicação sobre a proposição dos tipos de narrador (ABREU, 2009). Ademais, formulamos alguns questionamentos sobre essa abordagem ainda no conto “História Porto-Alegrense”, de Moacyr Scliar, com a intenção de permitir que os alunos compreendessem que a personagem principal serve-se de suas vivências para relatar aos leitores sua existência como sujeito. Esse aspecto nos parece relacionar-se com a situação experienciada por alguns membros das famílias dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Na décima terceira aula, abordamos a Contextualização Teórica do conto, como propõe Rildo Cosson (2014). Para Cosson, determinados conceitos da obra são fundamentais em sua abordagem e não podem ser descartados diante da aprendizagem dos alunos.

No conto “História Porto-Alegrense”, há uma situação muito comum em nossa sociedade, que define a triste situação da personagem principal tornar-se amante de um fazendeiro. Em um primeiro momento, obtém todas as regalias, desfruta de uma vida luxuosa e, aos poucos, vai sendo rebaixada de seus privilégios, sempre mantida em segredo até encontrar-se sozinha em seu destino e, finalmente, não obedecer mais às ordens de seu amante, para seguir sua vida e assumir sua independência.

Com a intenção de realizar a passagem do texto para a realidade, para a redescoberta de si, da alteridade, da visão do papel do homem na sociedade e da mulher, a qual muitas vezes se torna um ser assujeitado, sem decisões próprias ao exercer um papel de submissão, convidamos uma professora de história, profissional do Ensino Fundamental na Escola, que esclareceu aos alunos como se constituiu a sociedade brasileira a partir da família patriarcal, relacionando a temática do conto ao contexto histórico.

Todos os alunos registraram suas impressões sobre a explicação da professora no diário de leitura. Sentimos cada vez mais a importância de dar voz aos

nossos alunos, ouvirmos suas histórias, suas angústias, o quanto estão presentes e fazem parte das histórias que relatamos do autor Moacyr Scliar. Em sua obra *Ensinar Literatura* (2012), Vincent Jouve, a respeito do prazer estético e o ensino da leitura literária, declara:

[...] as obras literárias não existem unicamente como realidades estéticas. Elas são também objetos de linguagem que - pelo fato de exprimirem uma cultura, um pensamento e uma relação com o mundo – merecem que nos interessemos por elas. Se a dimensão estética tiver sido levada em conta, não terá sido por si mesma, mas por aquilo que ela significa e representa. (JOUVE, 2012, p. 135).

Nas palavras de Vincent Jouve (2012), leituras produtivas são as que permitem representar de forma significativa a literatura aos seus leitores. Como professores de leitura literária, destacamos a sapiência de diferenciar “nos planos cultural e antropológico o que é que a obra exprime sobre o humano, assinalando o que era esperado na época, inédito à época e novo ainda hoje” (JOUVE, 2012, p. 137), para que possamos institucionalizar um ensino capaz de responder a outras questões, além daquelas postas na época de sua criação.

No decorrer das décimas quarta e quinta aulas, ilustramos a Contextualização Temática, uma das etapas da Sequência Expandida, que recorre aos temas da vida cotidiana dos alunos sob uma perspectiva interdisciplinar, ao retomar conhecimentos relacionados ao contexto histórico, geográfico e sociológico da cidade de Porto Alegre, onde viveu o autor Moacyr Scliar e onde também se caracterizou como espaço principal de suas narrativas; para isso, aplicamos um pequeno roteiro.

Pelo roteiro das questões (que foi exposto no capítulo 2), apenas dois alunos têm familiares que vieram de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. Dentre os hábitos, os costumes e as expressões trazidos para a cidade de Cascavel, os alunos citaram a tradição do churrasco aos domingos e dias de festas, alguns hábitos rotineiros, expressões regionais como *guri*, *báh*, *tchê*, o uso do pronome “tu” no lugar de “você”, além de constatarem que Porto Alegre se assemelha a Cascavel quanto ao desenho dos prédios e demais construções. Destacaram também que há muitas diferenças e semelhanças entre as duas cidades, principalmente relacionadas à extensão geográfica e o número de habitantes.

Então, propomos a “Segunda Interpretação” que, de acordo com Cosson (2014), objetiva a leitura aprofundada para observarmos as funções do espaço no

conto “História Porto-Alegrense”, pois ele caracteriza, influencia, propicia as ações, representa os sentimentos e estabelece contrastes entre os personagens, além de antecipar a narrativa.

No conto mencionado, o elemento espaço aborda a cidade e o rural, sendo considerado um macroespaço ao situar a personagem principal no meio urbano e em contato com a natureza.

Quanto à institucionalização e o valor dos textos literários, podemos observar que eles são resultantes da natureza e da originalidade dos saberes que veiculam. Além disso, podem confirmar ou modificar as atitudes e práticas imediatas do leitor ao ajudá-los a descortinar o universo alienante, ao colocá-los na abertura de uma escola que não seja vista como lugar de obrigação, mas como espaço de desafios, exploração e apreensão do conhecimento.

Aos nossos alunos precisamos permitir o acesso aos bens simbólicos por meio da leitura literária. Quando somos capazes de realizar um trabalho com a tentativa de conduzir os educandos a redescobrir o valor da imaginação e da autoridade de uma obra atravessar gerações e ainda continuar presentificadora, como expõe Cosson (2014), podemos dizer que estamos próximos de desvelar sua dimensão estética, ao compreender seus significados, quais sensações provocam e representam no universo os leitores.

Nas aulas seguintes, décimas sexta e sétima, distribuímos dois contos para dois grandes grupos entre os alunos da turma. Primeiramente, “Estranhas histórias sobre empregadas domésticas”, no qual se contextualiza a impressionante revolução das domésticas na contemporaneidade ao especializarem-se cada uma em uma modalidade de serviço, o que atormenta e coloca em cena um descontrole familiar que não consegue atender a demanda de tamanha modernização. Posteriormente, “A *free-way* Porto Alegre – *New York*”, que relata a história de um homem que trafega por uma *free-way* (rodovia rápida de quatro pistas), pois, ao viajar durante horas, chega a *New York* e lá vive as mais inusitadas aventuras.

Novamente, os grupos saem da sala de aula e se dirigem para outros dois espaços do colégio. Um grupo ficou sob a orientação da professora acompanhante dos alunos portadores de necessidades especiais e o outro ficou com a professora regente da turma, responsável pelo projeto.

Depois de um tempo, os dois grupos se encontraram novamente na sala de aula para apresentarem suas considerações, por meio de dois representantes que abordaram a temática e relacionaram com o momento atual.

O momento de maior inquietação nessas duas aulas ocorreu após a “Contextualização Presentificadora”, quando os alunos assistiram ao curta-metragem sobre “Ilha das flores”, localizada em Porto Alegre. No diálogo de interação, muitos alunos ficaram impressionados com o descaso em relação à realidade das pessoas que vivem nesse espaço geográfico, principalmente as práticas destruidoras do ambiente e a estranha forma de sobrevivência dos habitantes que buscam seu alimento no lixo.

Nesse intervalo, abordamos o ensino da literatura com concepções de leitura advindas da filosofia, sociologia e dos estudos culturais<sup>14</sup>, porque a leitura literária desafia o homem moderno, tem a capacidade de narrar o vivido, transformando-o em experiência. Essa arte retoma outros conhecimentos ao nos ajudar a compreender, construir, imaginar outras possibilidades. Por isso, Ítalo Calvino no ensaio *Leveza* em sua obra “*Seis Propostas para o Próximo Milênio*” destacou “Habitado como estou a ver na literatura uma busca do conhecimento, para mover-se no terreno existencial necessito considerá-lo extensível à antropologia, à etnologia, à mitologia” (CALVINO, 1990, p. 36).

Alguns alunos não imaginavam que na fantástica Porto Alegre também há pobreza, miséria, desvalorização e exploração ambiental. Nesse contexto, a leitura proporciona a oportunidade para os alunos tornarem-se mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas. Os espaços estão carregados de significados, possuem uma infinidade de alternativas. Nossos alunos permaneceram em absoluto questionamento: “por que chamá-la Ilha das flores se na realidade não há flores, não há alegrias, cores, natureza?”.

Na décima oitava aula, também com a Contextualização Presentificadora, proposta por Cosson (2014), foram apresentados os livros *Cascavel 50*, *Livro de Ouro* de Alceu Sperança (2002) e *Terra, Sangue e Ambição: A gênese de Cascavel* de Vander Piaia (2013) com fotos de Cascavel da década de 30 até o início do século XXI, para os alunos perceberem o avanço proporcionado pela urbanização.

---

14 Néstor García Canclini (2010) assinala que o novo modo de habitar do homem neste século é tecnocrático e do consumidor, mais do que o cidadão. Os valores que colocam o homem na sua cidade e lhe conferem identidade já não são nacionais, regionais, religiosos ou raciais, senão marcas de objetos de consumo, formas de dinheiro eletrônico, contas bancárias etc.

Depois as fotos, algumas copiladas pela professora do Projeto, também foram apresentadas em formato de *slides* com alguns exemplos no apêndice, p.69. Os alunos foram convidados a visualizar seu espaço vivido na cidade de Cascavel. Um dos alunos criticou as fotos ao afirmar: “nas fotos que a professora mostrou há uma realidade oculta, mostra apenas a parte bonita da Cidade, que não via a pobreza, os lugares mais simples”.

Os alunos novamente ouvem e são ouvidos, e se indagaram a respeito da cidade que eles reconhecem no cotidiano, como eles a sentem e quais limites lhes são impostos nesse espaço urbano. Ficou complicado controlar a turma quando todos começaram a argumentar ao mesmo tempo. Com isso, sentimos muita ansiedade por parte de alguns, além de angústia e vontade de desabafar os conflitos existentes que os atordoam na cidade de Cascavel; assim, disponibilizamos um tempo para compartilhamento das narrações.

Sugerimos, então, aos alunos que, em duplas, circulassem pela cidade de Cascavel e tirassem fotos com as câmeras dos celulares para que nas próximas aulas fossem apresentadas para a turma algumas narrativas de como eles veem esse espaço. Essa proposta tornou-se um evento geográfico cultural, como nos sugere García Canclini (2010), para que saíssem do bairro onde moram e registrassem o que conhecem e desconhecem da cidade. O desafio havia sido lançado e aguardamos os resultados para o último dia de aplicação do projeto. Assim, já nos alertava Antonio Candido que através dessa experiência

Verifica-se que a produção da Arte e da Literatura se processa por meio de representações estilizadas, de uma certa visão das coisas, coletiva na origem que traz em si um elemento de gratuidade como parte essencial da natureza. (CANDIDO, 2006, p. 79).

No outro dia, aplicamos a décima nona e vigésima aulas com um curta-metragem sobre a cidade de “Curitiba”, intitulado *Cidade Sorriso* (2012), que foi produzido pelos formandos da última turma de pós-graduação em cinema com ênfase em produção da Faculdade de Artes do Paraná e escrito por Caê Kokubo, no qual apresenta problemas de mobilidade urbana atuais. Nesse espaço, a intenção realizou-se quando os alunos demonstraram suas vivências e considerações sobre o que conheciam e desconheciam da capital do estado do Paraná e, principalmente, quando relacionamos os dados de atropelamentos nas grandes cidades com a

problemática final do enredo do conto “Um Robinson Crusóe da cidade”, que trabalhamos em aulas anteriores. Definimos essa fase de Expansão, etapa da Sequência Expandida, cuja proposta nos impulsiona a investir nas relações intertextuais, ao destacar as possibilidades de diálogo que os contos possuem com outros textos que lhes precederam ou que lhes são contemporâneos.

Novamente, em duplas, os alunos conversaram sobre a cidade de Cascavel. Destacaram o que já conheciam e o que gostariam de conhecer.

Aproveitamos, assim, a oportunidade para apresentar também as imagens da obra de Paulo Leminski, publicadas em 1990, “Quarenta Clics de Curitiba”, em formato de *Livroclip*<sup>15</sup>, juntamente com outras fotografias da cidade de Porto Alegre e de Cascavel para que os alunos, por intermédio das fotos, elaborassem em seu imaginário a expansão e a acelerada modernização das cidades.

No decorrer dessas duas aulas tivemos algumas dificuldades porque reservamos o laboratório de informática da escola para que os alunos produzissem *livroclips*, narrativas da cidade de Cascavel com as fotos coletadas, mas, infelizmente, tivemos problemas com a *internet* da escola, apenas dois computadores funcionaram, o que dificultou a realização de nosso trabalho, no qual tivemos que adotar novas estratégias.

Mediante esse contexto de dificuldades com as tecnologias na escola, convocamos os alunos para realizarem o trabalho das narrativas da cidade de Cascavel com os materiais tecnológicos que eles possuíam.

Quando nos encontramos novamente na vigésima primeira e segunda aulas, realizamos uma Contextualização Crítica com um diálogo a respeito dos personagens e estratégias utilizadas para se movimentarem na cidade de Curitiba, além de relacionarmos outros aspectos com a cidade de Cascavel. Para ilustrar, no depoimento do diário 12 da página 125, um aluno compara e chega a conclusão que o trânsito de Cascavel e Curitiba são muito violentos.

Oportunizamos um espaço nas aulas para que os alunos realizassem a montagem dos trabalhos com as fotos que haviam tirado de Cascavel. Também

---

<sup>15</sup> Espécie de biblioteca digital ou *trailers*, como os de filmes que trazem resumos de obras, em foco para despertar o interesse dos alunos para a leitura dos livros de papel ou digital. Desde 2008, faz parte do Banco Internacional de Objetos Educacionais do Ministério da Educação. Agora, o *livroclip* está ganhando status de instrumento de capacitação de professores no uso de livros digitais na sala de aula. Disponível [http://www.livroclip.com.br/ferramenta/externo/colecao/o\\_livro\\_do\\_desassossego/livro.pdf](http://www.livroclip.com.br/ferramenta/externo/colecao/o_livro_do_desassossego/livro.pdf).

disponibilizamos um roteiro de questões, disponível em uma das atividades da Sequência Expandida da página 74, para um bate-papo com familiares ou conhecidos que vieram ou já moravam aqui nesse espaço geográfico para organizarmos os relatos nas próximas aulas.

Chegamos a um momento bastante delicado e de muitas inquietações do projeto. Na sala de aula, muitos alunos demonstraram muitas dificuldades com o uso das tecnologias, diziam que não conseguiam montar os *slides*, alguns não conseguiram sair do bairro onde moravam para compilar as fotos da cidade porque os pais não deixaram ou porque não conheciam outros lugares e sentiam medo e insegurança. Em vários relatos e imagens, os alunos demonstraram o desprezo das autoridades pela cidade com retratos de lotes baldios, muito lixo em determinados espaços, rios próximos completamente poluídos, inclusive um que fica nas imediações da escola, no próprio bairro onde residem.

Poucos alunos conheceram a cidade de Cascavel em sua totalidade, a grande maioria realizou o trabalho com fotografias tiradas do próprio bairro. Isso nos deixou bastante inquietos porque, ao levarmos um Projeto para uma escola distante do centro, intencionávamos que saíssem de seu espaço físico e percebessem o mundo à sua volta, interagissem com o desconhecido, experimentassem novas vivências, haja vista que a função social da literatura, conforme nos apontava Antonio Candido, é ajudar a amenizar os problemas de exclusão social que presenciamos nas escolas públicas.

Na vigésima terceira aula, os alunos apresentaram as narrativas da cidade em duplas. As diferentes experiências relatadas e as imagens dos trabalhos protagonizaram uma turma de alunos que possuíam poucos contatos com a cidade, muitos nunca haviam visitado a biblioteca pública, poucos visitaram o *shopping*, foram ao cinema, desconheciam o teatro municipal, inaugurado em 2015 que realiza, na maioria das vezes, apresentações gratuitas, além de muitos lugares que, aos nossos olhos, são rotineiros, mas, para eles, trata-se de um mundo distante.

Três grupos relataram que fizeram um grande percurso pela cidade a pé, inclusive tiveram calos nos pés para fotografar espaços públicos e organizar o trabalho. Um dos alunos relatou que conseguiu chegar de bicicleta ao prédio onde a mãe trabalha para que, do 4º andar, pudesse registrar fotos da cidade.

Experimentamos histórias e vivências que nos fizeram perceber que a cidade de Cascavel é limitada para esses adolescentes e jovens. Muitos fizeram pesquisas

e compilaram fotos da internet porque não conseguiram produzir suas próprias narrativas. Isso nos preocupa porque estamos diante do fato de que o lugar onde vivem esses alunos lhes parece inusitado, elaborado apenas no imaginário, quando nos transportamos em pensamento à frase de um educando “eu não sabia que Cascavel era tão grande assim”, no momento em que as narrativas foram apresentadas. Tal constatação retoma a proposição da Professora e Historiadora Pesavento ao afirmar que a cidade é sempre um desafio, “uma personificação da modernidade, que atrai e seduz, mas ao mesmo tempo que aterroriza e faz recuar”. (PESAVENTO, 2002, p. 231).

E, finalmente, nas duas últimas aulas, os alunos organizaram as respostas do questionário/conversa (apresentado no capítulo 2) em textos, que digitalizamos e disponibilizamos em anexos para que o leitor possa realizar as considerações necessárias. Na primeira conversa do anexo 2, é interessante destacar que as famílias há alguns anos atrás se relacionavam bem, eram bastante hospitaleiras. A entrevistada enaltece a cidade como um lugar bom de se morar. Consideramos esse resultado da entrevista como uma forma de sociabilidade, um encontro do leitor com a história de sua cidade, uma oportunidade de ampliar a visão de mundo a partir do espaço vivido e imaginado.

Na segunda conversa aparece uma alusão aos avanços ocorridos na cidade de Cascavel e a grande geração de desigualdades sociais, o que também é discorrido na terceira conversa quando a entrevistada afirma que as maiores desvantagens desse espaço social são o trânsito caótico e o aumento da criminalidade.

Por outro lado, na quarta e quinta conversas registraram que Cascavel é hoje o pólo do comércio, da indústria e das Universidades, além de perceberem mais recursos na área da saúde. Já nas entrevistas sexta e sétima aparecem o grande desafio proposto pela cidade de Cascavel que visa percorrer o tempo e perceber o reflexo do desenvolvimento e urbanização que não atende a todos de forma igualitária.

A estratégia das entrevistas/conversas ajudou os alunos, através da interação social a observar a existência dos sujeitos que compõem uma cidade. Quem vive em cada lugar, quem é o outro, como está construído o espaço urbano, quais são os hábitos das pessoas, como elas viajam pela cidade, assim como nos aponta García Canclini (2010) em suas considerações sobre as elaborações simbólicas do que

observamos e do que nos intimida enquanto cidadãos ao percorrermos o espaço que habitamos.

Portanto, nas palavras de Teresa Colomer (2007), declaramos toda a importância de possibilitarmos leituras guiadas aos nossos alunos, para ajudá-los a construir sentidos mediante a leitura literária: “A leitura guiada de obras complexas requer das crianças ajuda de leitores mais experimentados que lhes deem pistas e caminhos para construir um sentido mais satisfatório do significado dos livros” (COLOMER, 2007, p. 181).

Em síntese, a leitura literária pode tornar-se uma experiência ampliada de significados aos nossos alunos, desde que possamos exprimir as representações da obra com a realidade vivida, assim, possibilitaremos novas oportunidades de reencontrar-nos em um mundo movido de esperanças e sonhos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A potencialidade da literatura brasileira está na sua abertura às nossas diferenças. Ao afirmá-las, Antonio Bosi (2005) diz que “há lugar também para outros espaços e tempos e, portanto, para diversos registros narrativos como os que derivam de sondagens no fluxo da consciência” (BOSI, 2005, p. 437).

Nessa perspectiva, ao considerar o trabalho realizado com a pesquisa-ação e ter como elemento norteador os contos de Moacyr Scliar, na obra *Mistérios de Porto Alegre* (2004), percebemos uma relação entre o real, o fictício e o imaginário no texto literário, como apresenta Wolfgang Iser (2002), estão presentes em “instituições, sociedades e visões de mundo”.

A esse respeito, também Michèle Petit apropria-se do ficcional para apresentar a tensão que a ambiguidade da escrita suscita. Por isso, a experiência de investigar uma situação problema e organizar um projeto de pesquisa-ação levou em consideração a Leitura Literária na escola de Educação Básica, a fim de esboçar, nesse contexto, algumas reflexões sobre o texto literário.

Primeiramente, discorreremos sobre o lugar ocupado pela literatura no currículo escolar, bem como o significado de seu ensino, ao demonstrar, a partir de experiências de autores, que a leitura literária pode propiciar ao aluno as três funções da literatura, a saber, a social, a psicológica e a formadora, como nos orienta Antonio Candido (2006).

De forma similar, também argumentamos a respeito das atividades moralizantes, consideradas inadequadas e confirmamos a importância de novas práticas, capazes de estimular a sensibilidade estético-cultural, mediada pela leitura compartilhada em ambientes escolares.

Quanto à elaboração da pesquisa-ação, nos baseamos nos construtos teóricos de autores que também entendem a dimensão simbólica da organização de um espaço significativo para a literatura nas escolas, porque possibilitam encontros subjetivos com o mundo do livro. Conforme nos orienta Michèle Petit (2008), quando somos mediadores e contribuimos para que os alunos se apropriem de textos, pois neles se encontram “[...] notícias sobre nós mesmos, nos ensinam mais sobre nós, nos dão as chaves, as armas para pensarmos sobre nossas vidas, pensarmos sobre

nossa relação com o que nos rodeia [...]” (PETIT, 2008, p. 177), a fim de efetivarmos avanços no letramento literário dos educandos das escolas públicas.

Por essa razão, comprovamos no exemplo desse trabalho a organização e a aplicação de uma Produção Didático-Pedagógica, sugerida no modelo de Sequência Expandida de autoria de Rildo Cosson (2014), entendida na viabilização do professor/autor dos próprios materiais pedagógicos, porque teve liberdade para preparar suas próprias aulas, organizar um projeto e sua implementação com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, com vários resultados positivos de aprendizagem e de envolvimento afetivo com os textos literários.

Além disso, a oportunidade de elaborarmos a própria Sequência Didática, que viabilizou a reflexão sobre a cidade nos contos de Moacyr Scliar, objetivo principal de nosso trabalho, nos auxiliou a pensar alternativas pelas quais os alunos examinassem os textos, que pudessem deleitar-se em leituras disponibilizadas em outros ambientes da escola e aprendessem a selecionar livros de seu interesse, ou melhor, a liberdade de configurarem-se como leitores autônomos, capazes de ir a busca de textos, para potencializar a arte de ouvir, (re)criar e contar histórias, sem nos apropriarmos de aulas já prontas, discorridas nos livros didáticos que, na maioria das vezes, estão distantes da realidade de nossas crianças, adolescentes e jovens.

Por isso, faz-se necessário a formação continuada dos professores e políticas públicas de melhoria da qualidade de ensino.

Também, com a aplicação do projeto, favorecemos um espaço de pesquisa-ação, o qual proporcionou oportunidades para os alunos conseguirem uma ampliação da percepção de mundo à sua volta e, principalmente, por meio da leitura crítica e criativa dos contos de Moacyr Scliar, possibilitamos aos alunos/leitores a construção simbólica do lugar onde residem e constroem sua subjetividade.

Constatamos na implementação da pesquisa-ação que as novas práticas de ensino se preocuparam em trabalhar com a cultura institucional existente para propor mudanças significativas no contexto educacional, no qual os estudantes foram conduzidos a uma pesquisa socialmente crítica, ao percorrer a função social da literatura, no sentido de conscientizar-se de mudanças com o aumento da igualdade e de oportunidades, necessárias, no espaço de pertencimento.

Os alunos interagiram com todas as atividades propostas, demonstraram bastante comprometimento, perceberam a velocidade das mudanças ocorridas na

cidade de Cascavel, especialmente as reformas ocorridas na Avenida Brasil, no decorrer do ano 2016, e a educação literária contribuiu para a representação do cenário construído pelos homens, no qual se instauram relações sociais, econômicas e culturais, mediadas pela linguagem.

Enfim, todos os envolvidos na situação problema participaram de modo cooperativo, compreenderam como está organizado o espaço nas narrativas e com os relatos de experiências individuais, coletivas, diversificadas sob novas percepções provocadas/instigadas pela leitura literária, modificamos a imagem de reconhecimento do valor estético da literatura ao perseguir sentidos efetivamente presentes nos textos que projetam nossas emoções, nossa realidade numa relação de dinamismo. Isso corrobora com os pressupostos discutidos no trabalho, pois a literatura corresponde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo, no qual a leitura é experiência de autonomia, contribui para a liberdade e responsabilidade do indivíduo, liberta-o de suas condutas de sujeição, ou seja, as coisas que a literatura ensina podem não ser numerosas, mas são insubstituíveis, porque a literatura é um exercício do pensamento.

Propomos, assim, que novas abordagens sejam levantadas sobre o estudo da representação do espaço nas narrativas, devido ao seu grande valor estético, permeado em atividades de leitura literária e, principalmente, mediante as favoráveis implicações que os resultados deste trabalho possibilitaram aos professores e aos estudantes envolvidos na pesquisa-ação, pois toda a jornada de elaboração do projeto, estudo da base teórica, implementação e análise dos resultados demonstraram que essa experiência precisa tornar-se efetiva na formação dos professores, principalmente no nível de Mestrado, sendo o Profissional de valor imensurável para o desenvolvimento da criticidade, do aperfeiçoamento e valorização da qualidade de ensino ofertada aos estudantes do Ensino Fundamental.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Letras, belas-letas, boas letras. In: BOLOGNINI, Carmen Zink (Org.). **História da Literatura**: o discurso fundador. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, Associação de leitura do Brasil (ALB). São Paulo: Fapesp, 2003.

AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, M. G. **Literatura e formação do leitor**: alternativas metodológicas. Porto Alegre; Mercado Aberto, 1993.

ALMEIDA, Amanda Maria Bicudo de Souza. Projeções Metafóricas do gênero discursivo: propaganda. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Linguagens, usos e ensino nº43, p. 75 – 94, 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. (V.N. Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; SOUZA, Anderson Ibsen Lopes de. Do letramento literário à formação do aluno-autor. **Revista Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente – SP, v. 26, n.3, p.265-282, set./dez. 2015.

BARTHES, Roland. **Literatura e Semiologia**, Pesquisas Semiológicas. Editora Vozes, LDTA, Petrópolis, 1972.

\_\_\_\_\_. **Aula Inaugural da Cadeira de Semiologia Literária na França**. 14ª Ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1977.

\_\_\_\_\_. **O prazer do texto**. Editora Perspectiva, São Paulo, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I** — magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1996.

\_\_\_\_\_. **A modernidade e os modernos**. 2ª Edição. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 2000.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas II** — Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 2004.

\_\_\_\_\_. **Obras Escolhidas III** — Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

BORGES FILHO, Oziris. **Espaço e Literatura**: introdução à topoanálise, Ribeirão Gráfica e Editora, São Paulo, 2007.

BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. 42. ed. São Paulo, Editora Cultrix, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/ SEMTEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB, n. 15/98. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, texto e discurso**. São Paulo: EDUC, 1999.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. Tradução Diogo Mainardi – São Paulo: companhia das Letras, 1990.

\_\_\_\_\_. **Seis propostas para o novo milênio**. Tradução: Ivo Barroso. 3ª Edição, São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**. São Paulo, vol. 4, n.9, set/1972.

\_\_\_\_\_. **O direito a literatura** in Vários escritos, São Paulo, Duas Cidades, 1995.

\_\_\_\_\_. **Literatura e sociedade**. 9. Ed. revista pelo autor. Editora Ouro Sobre Azul: Rio de Janeiro, 2006.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria** – Literatura e senso comum. Tradução: MOURÃO, Cleonice; SANTIAGO, Consuelo. Coleção Humanistas, 2.ed., Editora UFMG, 2014.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHIAPPINI, Ligia. **Reinvenção da Catedral**: Língua, literatura, comunicação, novas tecnologias e políticas de ensino. São Paulo: Cortez, 2005.

COLOMER, Tereza. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Editora Global: São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. **Andar entre livros** – a leitura literária na escola. São Paulo: Editora Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: Teoria e prática. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. **Letramento literário: Teoria e prática.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DEFOE, Daniel. **Robinson Crusoe.** Texto em português de Paulo Bacellar. Ilustrações de Lee, 23ª edição: Ediouro, Rio de Janeiro, 1970. Disponível em [file:///C:/Users/Vanusa/Downloads/Daniel%20Defoe%20Robinson%20Crusoe%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Vanusa/Downloads/Daniel%20Defoe%20Robinson%20Crusoe%20(1).pdf)

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção.** Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ELLIOT, John. Towards a synoptic vision of educational change in advanced industrial societies. In: ALTRICHTER, Harrison.; ELLIOT, Jonh. **Imagens of educational change.** Buckingham: Open University Press, 2000.

FREDERICO, E. Y.; OSAKABE, H. PCNEM – Literatura. Análise crítica. In: MEC/SEB/ Departamento de Políticas de Ensino Médio. **Orientações Curriculares do Ensino Médio.** Brasília: 2004.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **A globalização imaginada.** São Paulo: Iluminuras, 2003.

\_\_\_\_\_. **Imaginarios urbanos.** 4. ed. Editora Eudeba, Buenos Aires, 2010.

\_\_\_\_\_. ¿Qué son los imaginarios y cómo actúan en la ciudad? **Revista Eure**, Vol. XXXIII, No 99, Santiago de Chile, 2007. Acessado em: 31 de julho de 2011.

GENETTE, Gérard. **Figuras.** São Paulo, Perspectiva, 1972.

GOMES, Renato Cordeiro. A cidade, a literatura e os estudos culturais: do tema ao problema. **Ipotesi: revista de estudos literários**, Juiz De Fora, v. 3, nº.2, P. 19 A 30, 1999. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaipotesi/files/2009/12/A-Cidade-A-Literatura-E-Os-Estudios.pdf>. Acesso 15/07/2016.

ISER, Wolfgang. **L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique.** Bruxelles: Mardaga, 1985.

\_\_\_\_\_. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético.** Editora 34. São Paulo, 1996.

JOUVE, Vincent. O Vivido da leitura. In: \_\_\_\_\_. **A leitura.** Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002, p. 107-147.

\_\_\_\_\_. Ensinar Literatura. In: \_\_\_\_\_. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012, p. 133-167.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura.** São Paulo, Editora Brasiliense, 1982.

\_\_\_\_\_. **O que é literatura.** 11 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

LAVILLE, Christian. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas/ Christian Laville e Jean Dionne; tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITE, Maristela Petrili de Almeida; SOTO, Pascoal. **Histórias pescadas**: Antologia de contistas brasileiros – São Paulo: Moderna 2001 – Literatura em minha casa, volume 2.

LEMAGNY, Jean-Claude. **Metamorfoses dos olhares fotográficos sobre a cidade**. Tradução Eveline Bouteiller Kavakama, Projeto história. São Paulo, 1999.

LEMINSKI, Paulo. **Quarenta cliques de Curitiba** (com fotos de Jack Pires) 2 ed. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 1990.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Língua Portuguesa. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.

PESAVENTO, Sandra Jatthy. Muito além do espaço: por uma história cultural do urbano. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro. Vol. 8, OD 16, 1995. p. 279-290.

\_\_\_\_\_. **O imaginário na cidade**: visões literárias do urbano. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

\_\_\_\_\_. Memória, história e cidade? Lugares no tempo, momentos no espaço. **ArtCultura**. Uberlândia: UFU, junho/2002, v. 4, n. 4, p. 24.

\_\_\_\_\_. Cidade, espaço e tempo: reflexões sobre a memória e o patrimônio urbano. **Cadernos do LEPAARQ** – Textos de Antropologia, Arqueologia e Patrimônio, 2005.

\_\_\_\_\_. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. **Revista Brasileira de História**, vol.27, nº 53, p. 11, Junho, 2007.

PERRONE-MOISÉS, Leila. **Literatura para todos**. Universidade de São Paulo, 2006.

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

\_\_\_\_\_. **L'art de lire ou comment résister à l'adversité**. Paris: Belin, 2008. [Ed. br.: A arte de ler ou como resistir à diversidade. Trad.: A. Bueno & C. Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.]

PIAIA, Vander. **Terra, Sangue e Ambição**: a Gênese de Cascavel. Cascavel: Edunioeste, 2013

REALES, Liliana. **Introdução aos estudos da narrativa** in: Reales, Liliana; Confortin, Rogério de Souza. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2008.

RIOLFI, Cláudia. **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2014. Coleção idéias em ação/ Coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho.

ROUXEL, Annie. Apropriação singular das obras e cultura literária. In: \_\_\_\_\_; LANGLADE, G.; REZENDE, Neide Luzia de. (orgs.). **Leitura subjetiva e Ensino de Literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, p. 165-189.

SCLIAR, Moacyr. **Mistérios de Porto Alegre**. Editora Artes & Ofícios, 2004.

SILVA, Márcia Cabral da. **Uma história da formação do leitor no Brasil**. Rio de Janeiro. Editora: EduUERJ, 2013.

SOARES, Magda. Letramento: um tema entre gêneros. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. In: Universidade Estadual Paulista. **Caderno de Formação: formação de Professores didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Cap. 8, p. 101 – 107. V. 10.

SPERANÇA, Alceu. **Cascavel 50, livro de Ouro**. Cascavel: Gráfica Tuicial, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VEREZA, Solange C. O locus da Metáfora: Linguagem, Pensamento e discurso. **Caderno de Letras da UFF – Dossiê: Letras e Cognição nº 41**, p.199-212, 2010.

ZILBERMAN, Regina. Moacyr Scliar e a história dos judeus no Brasil. In: SLAVUTZY, Abraão (org.). **A paixão de ser: depoimentos e ensaios sobre a identidade judaica**. Porto Alegre: Artes e ofícios, 1998.

\_\_\_\_\_. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 2009.

Links utilizados:

**Uakti/Sonata KV331 em Lá Maior (alegre)**, (Wolfgang Amadeus Mozart)/ Instrumental SESC Brasil, com duração de 6:01, disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=mPOi16K18o>, acessado em 03/02/2016.

Daniel Defoe: **Robinson Crusóe**. Obra na íntegra disponível no link:

<http://ranjennysedu.com/images/Daniel%20Defoe-%20Robinson%20Crusoe.pdf>,

acessado em 03/02/2016.

“**A ilha**” de Alê Camargo, com duração de 8:47, disponível em

<https://www.youtube.com/watch?v=7C3Ug43Xzaw>, acessado em 03/02/16.

**Pesquisa do dicionário de termos literários**, disponível em:

<http://www.edtl.com.pt/business-directory/7045/met%C3%A1fora/> acessado em 03/02/16.

“**Ilha das flores**”, de duração de 10:27, disponível no link

<https://www.youtube.com/watch?v=KAzhAXjUG28>, acessado em 05/02/16.

“**Um Robson Crusóe da Cidade**”, disponível em

<https://curtadoc.tv/curta/comportamento/cidade-sorriso/>, com duração de 20 minutos e 30 segundos, escrito por Caê Kokubo, acessado em 07/02/16.

## ANEXOS

### ANEXO 1 - DIÁRIOS

#### **DIÁRIO 1 (21/03/2016)**

Na aula que tivemos hoje (21/03/2016) vimos os livros em que Moacyr Scliar escreveu, também aprendemos o que é a ficha catalográfica. Quando vimos o que é necessário em uma ficha catalográfica, percebemos que é preciso ter o nome do autor, nome do livro, cidade onde foi escrito, nome da editora e o ano de publicação do livro. Quando nós fomos pesquisar sobre os livros de Moacyr Scliar fomos até a biblioteca que nos atendeu muito bem, ela já estava com os livros do Moacyr Scliar separados em uma estante. Peguei emprestados livros que ele escreveu ou os que seus contos foram publicados, depois escrevemos cinco fichas catalográficas de livros no caderno.

Depois da aula de hoje com a propaganda que a professora fez do projeto estou me sentindo mais tranquilo para me dedicar com a leitura, pois sou um pouco preguiçoso e quem sabe esse trabalho me faça entender melhor o que os textos querem dizer. Muita ansiedade com tudo. Vamos ver como vai ser amanhã.

#### **DIÁRIO 2 (22/03/2016)**

Hoje na escola lemos uma história de uma mulher que vivia deitada no sofá o dia inteiro, só esperando o telefone tocar para ela ir até seu pai doente, quando o telefone toca, ela se arruma e vai muito rapidamente até a casa de seu pai e comanda tudo, faz os empregados trabalhar, chamava os melhores médicos para ele. Quando o pai dela voltava ao normal ela voltava para casa e deitava no sofá.

Muito interessante o fato de uma mulher não se preocupar com mais nada, somente com a saúde de seu pai. Para ela o resto do mundo não tem importância.

#### **DIÁRIO 3 (23/03/2016)**

Hoje na aula de Português lemos Robinson Crusóé, um livro de aventuras, no começo da aula veio na frente da sala duas meninas, primeiro lendo as características do livro, comentaram que na biblioteca há nove livros dessa obra,

depois da exposição das meninas, veio dois garotos lendo partes do livro. Achei interessante a leitura porque me despertou interesse para ler o livro, então eu consegui entender um pouco da história.

Depois veio uma professora para explicar bem o livro e falou que o Robinson fugiu de casa porque os pais deles estavam forçando ele a ser advogado e ele não queria, então ele fugiu e naufragou em uma ilha onde aprendeu a sobreviver, achou um selvagem e o salvou de canibais, depois foi embora com um navio que chegou ao local destruído, eles conseguiram arrumar e partir de volta ao seu destino.

#### **DIÁRIO 4 (28/03/2016)**

Hoje na aula de Português a professora trouxe um vídeo de um garoto que ficou preso no meio de uma rua muito movimentada e não conseguia sair de lá, então ele teve que aprender a sobreviver com o que tinha lá, fez uma fogueira com os gravetos que tinha lá, comeu as flores e cascas de árvores, até que um passarinho pousou nos sapatos dele, então ele não pensou duas vezes, comeu o sapato.

Um tempo depois apareceu um alienígena, fez um semáforo e ele passou. Após o filme a professora levou a gente para o saguão, lemos uma história “Um Robinson Crusoe da cidade”, voltamos para a sala, depois fomos fazer algumas perguntas que me deixaram bem pensativo em relação a alguns problemas que as pessoas enfrentam em uma cidade. No final estudamos metáforas e interpretamos muitos exemplos. Foi um dia de muito aproveitamento e aprendizado na aula.

#### **DIÁRIO 5 (29/03/2016)**

Hoje, na aula foi feita a votação para líder e vice-líder da turma, os resultados foram para líder: Brendon e vice-líder: Flávia.

Além disso, fizemos um acróstico de palavras que se conectam com a cidade de Cascavel, utilizando o título do conto Um Robinson Crusoe da cidade. No começo do acróstico você fica com um pouco de medo da cidade, mas depois começa a melhorar. Às vezes fico pensando que minha cidade poderia ser diferente, com menos violência, porque vejo muitas notícias ruins na televisão.

**DIÁRIO 6 (30/03/2016)**

Hoje fizemos a leitura do conto “História Porto-alegrense” de Moacyr Scliar, mais tarde fizemos questões sobre o conto e discutimos o assunto.

Os alunos Adrian e Flávia apresentaram um trabalho sobre imagens da cidade de Porto Alegre e falaram um pouco sobre cada imagem.

O Moacyr Scliar é de Porto Alegre, e a maioria dos contos dele se passam nessa cidade. Gostei muito dessa aula, espero que tenhamos mais aulas como essa. Ah, eu estava esquecendo, vamos fazer também um trabalho em grupo que a professora escolheu. No trabalho vamos falar do conto que aprendemos na aula.

**DIÁRIO 7 (04/04/2016)**

Diário de leitura hoje a aula foi muito legal, estudamos os tipos de narrador e respondemos sete questões sobre os tipos de narrador e sobre a história porto-alegrense.

O narrador onipresente é aquele que saber tudo do personagem principal. E o narrador onisciente é aquele que sabe tudo de todos os personagens.

Depois 4 grupos da sala apresentaram trabalhos em cartazes com palavras-chave sobre o conto história porto-alegrense, eu ajudei praticamente todos os grupos ajudando a segurar os cartazes.

No final cada aluno foi pegar um livro de Moacyr Scliar para ler, peguei o livro “minha mãe não dorme enquanto eu não chegar” porque achei que poderia me caracterizar com ele.

**DIÁRIO 8 (05/04/2016)**

Eu não sei ao certo como explicar a aula de hoje, mas foi bem legal, a professora Vera de História foi comentar o que é uma família patriarcal, nós comentamos boa parte da aula sobre o assunto. As famílias patriarcais na época da colonização do Brasil seria por exemplo um português ter uma família em Portugal e ter um filho com alguma escrava, mas o filho que teria direito a levar seu nome adiante seria o filho de parte da família portuguesa

É estranho, porque a professora de história disse que antes de existir a família patriarcal existia a matriarcal, onde a mulher era responsável por tudo. A professora Vera falou muito sobre as mulheres terem vários amantes e os homens que tinham também várias mulheres. Colocou também a questão do gênero, que as famílias de hoje em dia, são de vários tipos, como homem com mulher, homem com homem, mulher com mulher, filhos que convivem com avôs, tios, tias, entre outros.

Na outra metade da aula a professora Vanusa explicou a tarefa que temos que fazer até o final deste mês que é tirar fotos da cidade de Cascavel, e após isso passou algumas perguntas falando sobre Porto Alegre, suas culturas e hábitos e se dá ou não para comparar Cascavel com Porto Alegre.

### **Diário 9 (06/04/2016)**

Querido diário, hoje na aula de português a professora corrigiu as perguntas da cidade de Porto Alegre, que falava das expressões de Porto Alegre, dos hábitos, onde se localizava essa cidade e se podemos comparar ela com Cascavel.

Depois a professora falou qual a função do espaço na obra literária e algumas funções dele que o leitor deve perceber e passou questões que eram sobre as funções do espaço que se encaixam no conto História porto-alegrense.

Eu estou gostando de estudar sobre os textos de Moacyr Scliar, os textos dele tem assuntos gostosos de ler e de trabalhar.

Com as respostas das perguntas aprendi que os gaúchos trouxeram de lá o chimarrão, churrasco, músicas, festas e outros costumes e que foram os gaúchos que ajudaram a colonizar Cascavel e que aqui tinha tantas cobras que eles quiseram colocar o nome de Cascavel na cidade.

As aulas estão cada dia ficando mais interessantes porque a professora fala algumas curiosidades sobre os contos que ela lê para nós, acho legal que quando ela lê uma história ela entra no (a) personagem e etc.

**Diário 10 (11/04/2016)**

Querido diário, hoje na aula fizemos a leitura dos contos: “A free-way Porto Alegre – New York” e “Estranhas empregadas domésticas”.

Depois a professora dividiu a sala em dois grupos, um ficou com a professora auxiliar dos alunos das salas de recursos Gisele, e o outro com a professora Vanusa. Nos dois textos o narrador é observador, um fala de uma empregada que todo dia levava uma ajudante e o outro de um homem que gostava muito de pegar a Free-way para viver aventuras.

Em seguida, a professora passou um filme sobre a Ilha das Flores.

Não é um lugar lindo, como muitas pessoas acreditam, fica lá em Porto Alegre, na verdade é um lixão, onde as pessoas comem a comida que não servem aos porcos, a situação é bem precária, quando você ouve o nome não pensa que aquele lugar seria assim.

Quando o vídeo começou a única coisa que eu conseguia sentir era dó daquelas pessoas. O vídeo não me aparentou apenas um documentário e sim para mostrar que as vezes as pessoas são tão desumanas, a ponto de se preocupar mais com os animais do que em pessoas.

E também é uma grande lição de vida porque muitas vezes reclamamos por pouco e em momento algum paramos para pensar na vida maravilhosa que temos, não paramos em agradecer a Deus pelo simples fato de termos o que comer.

Nesta ilha as pessoas chegam a comer a comida dos porcos. É inacreditável.

**DIÁRIO 11 (12/04/2016)**

Hoje a professora fez uma exposição dos livros que contam a história de Cascavel e mostram fotos raríssimas da cidade, ela também passou uma questão que perguntava quais lugares da cidade que mais vamos e por que, na minha resposta coloquei “o centro” para me distrair e a praça Parigot de Souza para assistir shows de Rock, o lago para fazer caminhada e a igreja onde vou para rezar.

A professora também nos mostrou fotos da cidade de Porto Alegre e de Cascavel (as fotos de Cascavel foram tiradas por ela), nisso a gente acaba percebendo que Cascavel é uma cidade grande.

Outra coisa, nas fotos que a professora mostrou há uma realidade oculta, na minha opinião, mostra só a parte bonita da Cidade, não vi a pobreza, os lugares mais simples.

### **DIÁRIO 12 (13/04/2016)**

Hoje na aula tivemos alguns minutos de leitura de livros e vimos um curta-metragem chamado “Cidade de Curitiba”, escrito por Kauê Kokubo que relatava o dia a dia de algumas pessoas, discutimos, copiamos algumas questões sobre o curta-metragem.

Falamos sobre o trânsito de Curitiba e de Cascavel, que é muito violento, ninguém respeita os sinais, enfim tudo é muito ruim.

Gostei muito dessa aula porque aprendi coisas da Cidade de Curitiba que não sabia.

### **DIÁRIO 13 (18/04/2016)**

Na aula de hoje ainda falamos sobre o trânsito de Cascavel, que é uma cidade muito movimentada, com um trânsito caótico, com muito desrespeito. Fiquei sabendo nos noticiários que Cascavel é a 2ª cidade do Brasil com o trânsito mais complicado, por falta de respeito com as pessoas.

A professora também explicou sobre a avaliação do trimestre e sobre a recuperação final.

Ela também nos entregou um questionário para fazermos uma entrevista com nossos familiares ou outros moradores de Cascavel. O questionário contém questões sobre a cidade em que moramos. Foi explicado como deve ser feita essa entrevista e que deve ser entregue na próxima aula, serão realizadas atividades baseadas nas respostas das questões.

### **DIÁRIO 14 (19/04/2016)**

**Observação:** Nesse dia todos os alunos transformaram as respostas das questões em textos em formato de entrevista, portanto não escreveram no diário.

## ANEXO 2 - TEXTOS QUE FORAM RESULTADOS DO ROTEIRO DE CONVERSA QUE OS ALUNOS FIZERAM COM MORADORES DA CIDADE DE CASCAVEL

### CONVERSA 1:

#### Cascavel ontem e hoje

Hoje tive o prazer de entrevistar Jonas, de 52 anos. Ele é nativo de Cascavel, relatou para mim que a cidade de Cascavel há algumas décadas era uma cidade que as estradas eram de terra, era uma cidade com bastante movimento de caminhoneiros, eles iam nos CTGs para se divertir, as famílias se relacionavam bem, eram bastante hospitaleiras.

Os produtos mais comercializados na época era a soja e trigo, de lá para cá houve um crescimento na agricultura, a cidade cresceu na área urbana e populacionalmente.

A prefeitura da época era de madeira, relatou Jonas, o aeroporto era de chão batido e ficava localizado onde hoje é a rodoviária, a av. Brasil não era asfaltada, e sim com paralelepípedos, a cidade não era muito movimentada, tinha muitas carroças, fuscas, etc. A primeira Expovel foi realizada no ano de 1979.

A cidade de Cascavel é uma cidade boa de se morar, tem um clima agradável, não é uma cidade grande, mas é uma cidade boa de se morar.

**(Aluno 1)**

### CONVERSA 2:

#### História de Cascavel

A entrevistada nasceu em Cascavel na área rural. Segundo ela, era uma cidade deserta com poucos habitantes, tinha um comércio pequeno e apenas uma rodoviária.

As famílias eram de muito respeito e se tratavam com muita educação. Os produtos mais comercializados e cultivados eram o trigo, milho e a soja, de que eram feitos os cereais e que era produzido o algodão herbáceo, por isso o comércio tinha mais destaque na parte da agricultura.

A cidade passou por várias transformações, as principais foram: A construção do aeroporto, dos cemitérios, dos terminais rodoviários e das escolas. A cidade cresceu e com isso os comércios também aumentaram, então isso gerou mais empregos. A prefeitura era na Rua Paraná, esquina com a Mato Grosso e já era de material. Os primeiros bancos eram o UniBanco e a Caixa Econômica; o primeiro colégio do município foi o Eleodoro Ébano e o aeroporto ficava no lugar da nova rodoviária. As ruas na avenida Brasil eram todas retas sem nenhuma curva.

Na cidade de Cascavel não tinha muitos automóveis, os moradores usavam mais cavalos e carroças. A cidade sempre foi bem calma e com poucos habitantes, a primeira Expovel (exposição Agropecuária) foi antes dos anos 80. Em Cascavel há muitas vantagens para se morar, porque hoje tem bastante comércios e as pessoas são bem acolhedoras.

A desvantagem é que os shoppings são bem pequenos e há poucos na cidade. Não só em Cascavel, mas em todas as cidades existe uma desigualdade entre mendigos e negros, e os ricos tem preconceito com os pobres. O bairro em que a entrevista mora contém classe média, é bem tranquilo de se morar e é bem localizado por ter vários estabelecimentos próximos e tem uma boa segurança.

**( Aluno 2)**

### **CONVERSA 3:**

#### **Conhecendo a vida de uma cascavelense.**

A entrevistada Leonilda, nasceu em Ouro Verde, mas logo que nasceu veio morar em Cascavel.

Quando criança, Cascavel era só mata, os vizinhos tinham uma relação boa, bem amigável.

Naquela época o comércio de açúcar, tecido e querosene era o que mais estavam em alta. A área da agricultura era o que ganhava maior destaque e contribuía para o crescimento econômico e social de Cascavel.

Conta Leonilda que a cidade teve várias mudanças, as casas, o asfalto, redes de esgotos, indústrias, as escolas eram de madeira e a prefeitura era aonde é a atual biblioteca pública, antes a cidade era calma, transitava poucos veículos. E ela fala que a cidade só está movimentada agora.

As vantagens de morar em Cascavel é que tem várias universidades, bastante comércios, tudo é perto, é uma cidade hospitaleira diz a entrevistada. É as desvantagens são o trânsito caótico e o aumento da criminalidade.

A primeira Expovel foi há alguns anos, agora já estamos na 36ª expovel.

A cidade sofre de desigualdades financeiras, porque o rico fica mais rico e o pobre tenta encontrar um meio de se manter, Leonilda me conta.

E sobre o bairro onde mora, Leonilda diz que é perto de tudo, de escolas, de mercados, panificadora, do centro, perto de uma praça, ela afirma ser um lugar bom para morar e que ela está adorando este lugar.

**(Aluno 3)**

#### **CONVERSA 4:**

##### **Nossa Cascavel!**

Nascido em Pérola do Oeste a família Oliveira veio morar em Diamante do Oeste, onde criaram seus filhos que depois vieram para Cascavel em 1978, em busca de emprego, mas nesta época Cascavel era uma cidade pequena, com poucos habitantes. Com a ajuda da família e amigos que, naquela época eram mais solidários e cordiais, uns ajudavam os outros a vencer os obstáculos. Como neste período não tinha muito emprego, a maioria das pessoas trabalhavam no cultivo da erva-mate; mas tudo isso evoluiu, Cascavel é hoje o pólo do comércio, da indústria e das universidades.

A prefeitura, as escolas, os bancos e a rodoviária naquela época eram muito simples; o trânsito era calmo, bem diferente de hoje.

No ano de 1980 ocorreu a 1ª Exposição Agropecuária que gerou muitos empregos, desde então, todo ano no mês de novembro acontece a Expovel.

Cascavel foi uma cidade boa de morar, mas com o passar dos vieram muitas pessoas morar aqui, o que gerou muito desemprego.

Como em todos os lugares há desigualdades e temos que conviver com elas.

A entrevistada hoje está morando em um bairro calmo que tem tudo que ela precisa para viver bem.

**(Aluno 4)**

## **CONVERSA 5:**

### **Cascavel no sangue (1972 – 2016)**

O entrevistado Leomar (meu pai) disse que no ano de 1972 na cidade de Cascavel – PR chegou e se criou no bairro Parque São Paulo.

Durante a entrevista ele relatou que em Cascavel antigamente havia menos população, menos violência e era uma cidade mais tranqüila, relatou que as relações entre as famílias eram de mais respeito entre jovens com seus pais e com os professores.

O entrevistado disse que os produtos mais comercializados eram milho, feijão, arroz e soja e que as áreas que ganhavam maior destaque e que contribuíram para o crescimento da cidade era o comércio lojista e industrial.

Ele relatou que as maiores transformações que a cidade alcançou foram em conjuntos habitacionais, saneamento e asfalto, e a primeira rodoviária ficava no centro da cidade e a prefeitura também. Contou que a Avenida Brasil era reta e o aeroporto ficava onde é a atual rodoviária, disse também que na época o trânsito era lento, tranquilo, os pedestres se cuidavam mais e não tinham tantos acidentes e que a cidade não era tão movimentada.

Na entrevista, Leomar disse que as vantagens de morar em Cascavel é que tem mais recursos na saúde e as desvantagens são, ruas e calçadas precárias, desigualdades sociais, culturais e financeiras.

No fim da entrevista ele disse que o bairro onde ele mora é um bairro de ótima localização, perto do centro e quase tudo o que há nele e o suficiente para viver. Esse bairro (na opinião dele) é o melhor Parque (Parque São Paulo) porque foi nesse local que ele se criou e formou sua família.

**(Aluno 5)**

## **ENTREVISTA 6:**

### **Uma cidade em desenvolvimento**

Minha mãe chegou à Cascavel no ano de 2004 e nessa época a cidade era diferente, era menos povoada e ela morava em um apartamento e todos eram mais

unidos, os produtos mais comercializados eram feijão e arroz pelo o que ela disse, as empresas que mais contribuía para o crescimento de Cascavel era a Globoaves e Coopavel, quando elas chegaram a prefeitura, o banco, a rodoviária estavam do mesmo jeito, a Avenida Brasil e o Aeroporto também do mesmo jeito.

O trânsito naquela época era mais calmo e seguro, a primeira expovel aconteceu em 1980. A vantagem de se morar em Cascavel é que é bom de serviço, e a desvantagem é que é caro o transporte, nesta cidade nem todos usufruem dos mesmos direitos e ela contou que no bairro que ela mora atualmente é muito bom, tem facilidade de lojas, mercados, colégios e restaurantes.

**(Aluno 6)**

## **CONVERSA 7:**

### **Relatório com uma entrevistada sobre Cascavel**

A entrevistada chama-se Sirlene, é nativa, nasceu em 1968. Segundo ela Cascavel era uma cidade pequena, sem muitos comércios, os bairros eram poucos, mas tinham ruas asfaltadas, as pessoas eram mais unidas, não tinham muitas desavenças. Eram comercializados mais grãos como soja, milho, feijão e arroz. As mercearias eram as que mais contribuía com a economia.

Em relação a saúde, era um problema, pois antigamente a maioria dos doentes tinham que procurar assistência em outras cidades, os postos eram pequenos e todos feitos de madeira.

As ruas não eram asfaltadas e nem tão grandes como agora e o aeroporto era de terra, ficava no final da Avenida Brasil e só pousavam e decolavam aviões de pequeno porte, nem se comparavam com os de hoje, veículos só tinham que era muito rico, havia pouco comércio e poucos veículos.

A primeira edição da Expovel, segundo a entrevistada foi em 1980.

Uma das vantagens é que agora temos várias especialidades de médicos, não precisamos sair da cidade para se tratar, e a desvantagem é que agora como a cidade cresceu muito e a população, então tudo que nós precisamos como médicos, bancos, correios, sempre temos que esperar, enfrentar enormes filas, nem todos, pois sempre os mais ricos vão ter vantagens em cima dos pobres.

O entrevistado nasceu no Bairro Neva, gosta de morar nesse local pois é bem tranquilo e há vários tipos de comércios, não é preciso sair do bairro para encontrar o que é necessário.

**(aluno 7)**

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 – FOTOGRAFIAS FEITAS PELOS ALUNOS ( NARRATIVA DA CIDADE DE CASCAVEL)

#### DIÁRIO 15 (20/04/2016):

**Observação 1:** Em grupos, os alunos apresentaram relatos com fotografias da cidade de Cascavel. Por isso, registramos um deles para que se possa compreender melhor o resultado da pesquisa-ação.

A narrativa a seguir foi um dos trabalhos de uma das duplas que apresentaram no último dia de aplicação do projeto.

**Observação 2:** Consideramos importante no exemplo da narrativa apresentada da Cidade de Cascavel, manter a originalidade do trabalho realizado pelos alunos sem fazer intervenções na escrita.

Foto 1:



Foto 2:



Foto 3:



Foto 4:

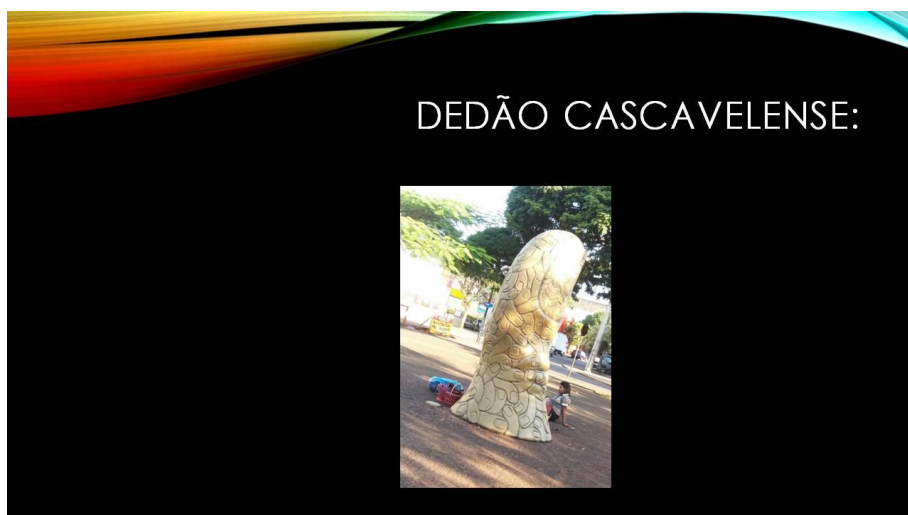


Foto 5:



Foto 6:



Foto 7:



Foto 8:

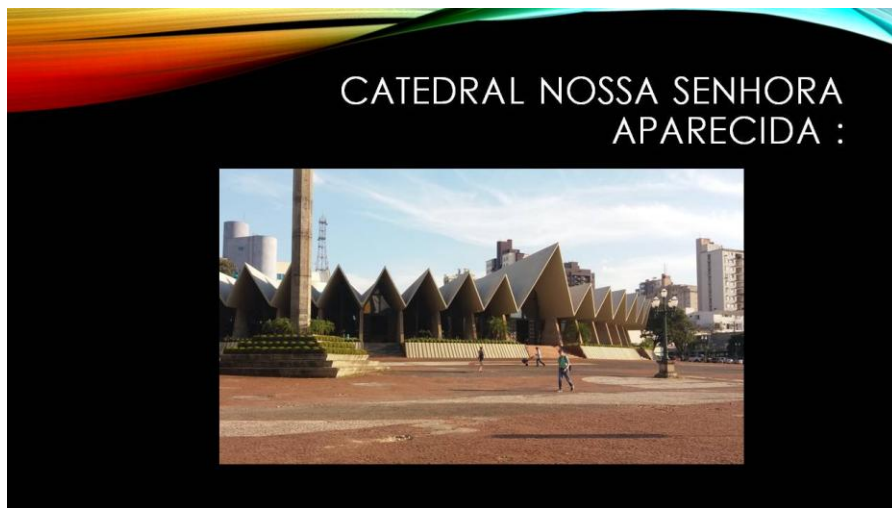


Foto 9:



Foto 10:



Foto 11:

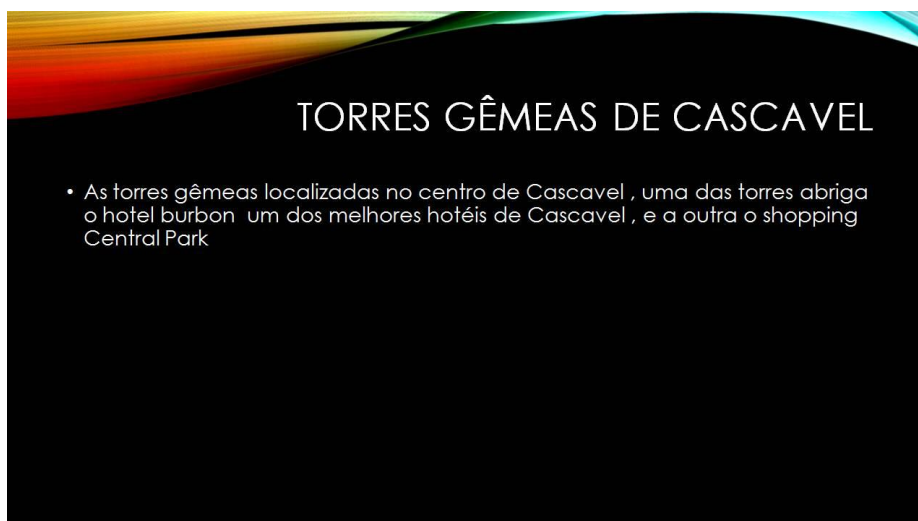


Foto 12:



Foto 13:



Foto 14:



Foto 15:



Foto 16:

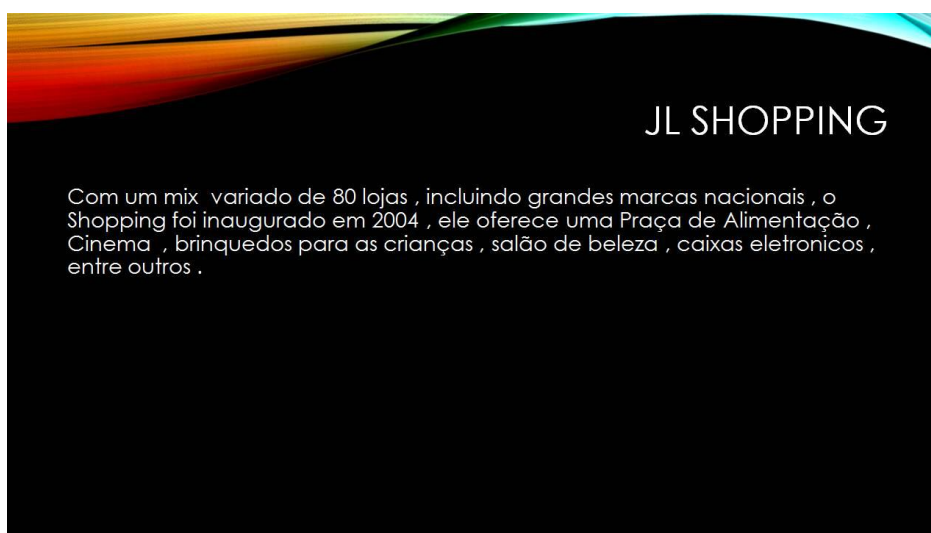


Foto 17:



Foto 18:



Foto 19:



Foto 20:



Foto 21:



Foto 22:



Foto 23:



Foto 24:



Foto 25:



Foto 26:



Foto 27:



Foto 28:



Foto 29:

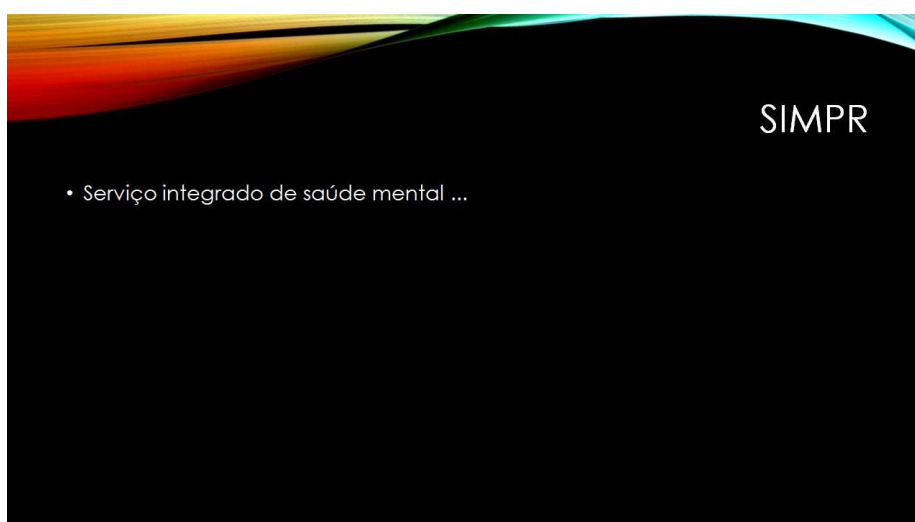


Foto 30:



Foto 31:



Foto 32:



Foto 33:



Foto 34:



Foto 35:



Foto 36:



Fonte: Arquivo pessoal de um aluno do 9º ano, produzidas na primeira quinzena de abril de 2016.

## APÊNDICE 2: FOTOS DE TRABALHOS DESENVOLVIDOS DURANTE A APLICAÇÃO DO PROJETO.

Ilustração do levantamento do número de livros do autor Moacyr Scliar disponíveis para empréstimo na biblioteca da Escola (atividade desenvolvida na primeira e segunda aulas). Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora em 21/03/2016.



Alunas apresentando o contexto de produção da obra “As aventuras de Robinson Crusóe” de Daniel Defoe (quarta e quinta aulas). Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora em 23/03/2016.



Outra dupla apresentando fragmentos da obra “As aventuras de Robinson Crusóé” (quarta e quinta aulas).| Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora em 23/03/2016.



Professora de LP convidada pela professora regente responsável pelo projeto para aprofundar a temática da narrativa: “As aventuras de Robinson Crusóé”. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora em 22/03/2016.



Imagem na tv pendrive do curta-metragem “A Ilha” de Alé Camargo (Oitava aula).

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora em 28/03/2016.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora em 28/03/2016.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora em 28/03/2016.



Momentos da turma na aula de leitura nos bancos e mesas de concretos fora da sala de aula , em outros espaços de leitura na escola. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora em 28/03/2016.



Fora da sala de aula lendo os contos de Moacyr Scliar (sexta e sétima aulas). Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora em 28/03/2016.



Cartaz no papel craft com acróstico de palavras que se conectam com a cidade de Cascavel a partir do conto: Um Robinson Crusóé da cidade de Moacyr Scliar (oitava aula). Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora em 29/03/2016.



Dupla de alunos apresentando imagens da cidade de Porto Alegre (nona e décima aulas). Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora em 30/03/2016.



Professora da disciplina de História falando sobre a família patriarcal para que os alunos compreendam o conto “História Porto-Alegrense” de Moacyr Scliar (décima terceira aula). Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora em 04/04/2016.



Alunos assistindo o curta-metragem “Ilha das flores” (décima sexta e décima sétima aulas). Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora em 11/04/2016.



Alunos assistindo o curta-metragem “Ilha das flores” (décima sexta e décima sétima aulas). Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora em 11/04/2016.