UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

DANILO PEREIRA SANTOS

LITERATURA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE LEITURA PARA "ANGÉLICA" DE LYGIA BOJUNGA

Vitória da Conquista
2018

DANILO PEREIRA SANTOS

LITERATURA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE LEITURA PARA "ANGÉLICA" DE LYGIA BOJUNGA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Campus de Vitória da Conquista, em cumprimento aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Halysson F. Dias Santos

Coorientadora: Profª. Drª. Valdira Meira Cardoso de Souza

Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética (UESB)
CAEE: 73411217.7.0000.0055

Vitória da Conquista
2018

S234l

Santos, Danilo Pereira.

Literatura na escola: uma proposta de leitura para “Angélica” de Lygia Bojunga. / Danilo Pereira Santos, 2018.

139f.

Orientador (a): Dr. Halysson F. Dias Santos.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado
Profissional em Letras – PROFLETRAS, Vitória da Conquista, 2018.
Inclui referência F. 112 a 116.
1. Letramento literário. 2. Ensino de literatura. 3. Leitura. 4. Narrativa ficcional. I. Santos, Halysson F. Dias. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,

Catalogação na fonte: ***Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

DANILO PEREIRA SANTOS

LITERATURA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE LEITURA PARA "ANGÉLICA" DE LYGIA BOJUNGA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Campus de Vitória da Conquista, em cumprimento aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Data da aprovação: 28/09/2018.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Halysson F. Dias Santos (Orientador)
(UESB/Vitória da Conquista)

_____

Prof.ª Dr.ª Valdira Meira Cardoso de Souza (Coorientadora)
(UESB/Vitória da Conquista)

_____

Profª. Drª Maria Aparecida Pacheco Gusmão
(UESB/Vitória da Conquista)

_____

Prof. Dr. Cássio Roberto Borges da Silva
(PPGCEL/UESB/Vitória da Conquista)

AGRADECIMENTOS

Esta pequena – e sincera – mensagem de agradecimento advém do reconhecimento de toda compreensão, apoio, afeto e contribuições recebidos ao longo da realização deste trabalho. Retorno os olhos para trás experimentando a profunda certeza de que o tempo e o esforço despendidos na jornada valeram pelos encontros e aprendizagens que a caminhada me proporcionou.

Sou grato a Deus, fanal que me guiou nos momentos mais difíceis e me permitiu finalizar mais essa importante etapa de minha trajetória acadêmica.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, pelo incentivo financeiro.

Ao Prof. Dr. Halysson Dias Santos, que tão gentilmente aceitou prosseguir a orientação deste trabalho e não deixou de ser afetuoso em todas as contribuições feitas durante o processo de escrita. Acima de tudo, por acreditar que no final tudo daria certo.

À Prof.ª Dr.ª Valdira Meira Cardoso de Souza, pelas colaborações dadas a este trabalho.

À Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida Pacheco Gusmão, pelas observações significativas e oportunas que ajudaram a direcionar a finalização deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Cássio Roberto Borges da Silva, pela leitura e contribuições valiosas a este trabalho.

Aos professores e às professoras do PROFLETRAS, pela leveza com que conduziram os momentos de formação acadêmica e a partilha de conhecimentos teóricos.

À minha mãe, Regia, pelo amor, cuidado, incentivo, conselhos e orações constantes.

À minha irmã, Vanessa, pelo riso que sempre me trouxe nos momentos mais tensos da escrita.

Aos meus sobrinhos, Bernardo e Heitor, por me lembrarem de que ao amor não convém reservas.

Ao meu namorado, Caio César, amigo e confidente de todas as horas, que compreendeu os momentos de ausência e cuidou sempre de mim.

Aos professores e funcionários da Escola Municipal Nossa Senhora da Luz, pela troca de experiências e aprendizagens docentes que me proporcionam diariamente.

Aos alunos do 7º ano da Escola Municipal Nossa Senhora da Luz, por terem aceitado o desafio de colaborar para a realização deste trabalho.

Aos companheiros da APLB Sindicato – Delegacia Sindical do Sol Apromuje, em especial, a Caroline, Ângela e Karina, por me ensinarem que a profissão docente é de ordem política e participa continuamente da luta de classes.

Aos colegas e às colegas de turma do mestrado, profissionais e pessoas apaixonantes com quem tive a oportunidade de conviver e compartilhar as delícias e as angústias da docência.

O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras.

Rildo Cosson

RESUMO

A leitura de obras literárias na escola tem-se confirmado como componente educador fundamental para a formação do leitor. Sua importância se produz por propiciar ao leitor o contato com diferentes tipos de livros e o resgate da palavra como processo de interação crítica com o mundo do qual faz parte. Leitura e literatura são assim formas de conhecimento, por meio das quais é possível desenvolver tanto o prazer estético quanto a competência leitora. É importante nesse processo a escolha de procedimentos didático-pedagógicos adequados, de modo a dar ao leitor a oportunidade de, no contato com o texto literário e suas especificidades, criar novas correspondências entre situações reais e situações de pensamento. O professor tem um importante papel de moderador nessa interação entre texto e leitor, uma vez que é de sua responsabilidade o ensino de literatura. Por isso, precisa planejar estratégias que estimulem o interesse dos estudantes, organizando um percurso de aprendizagem capaz de possibilitar a superação de suas dificuldades e de desenvolver suas capacidades e competências literárias. Precisa, especialmente, organizar o trabalho com o texto literário de modo a favorecer a troca de experiências pessoais e coletivas em que os leitores percebam que a literatura não se finda no texto, mas alcança sua completude no ato da leitura. Partindo desses pressupostos, o presente estudo buscou desenvolver uma proposta de leitura do texto literário, com base na apreciação de uma obra integral, que contribuísse para a formação de leitores críticos oriundos de uma turma do sétimo ano do Ensino Fundamental, tornando o processo de aprendizagem da literatura mais atraente e significativo. Como elemento desencadeador de todas as atividades, utilizou-se a obra *Angélica* de Lygia Bojunga, romance infanto-juvenil publicado em 1975. Para execução da proposta, escolheu-se uma turma de sétimo ano de uma escola da Rede Municipal de Ensino da cidade de Jequié, Bahia. Foram utilizadas para a fundamentação teórica deste trabalho as contribuições de Colomer (2007), Compagnon (2001), Cosson (2016; 2017), Eagleton (2006), Iser (1996; 1999), Solé (1998), Todorov (1980; 2009); Zilberman (1987; 1990; 2003; 2009), assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Esta pesquisa adota como método de investigação a pesquisa qualitativa (ALVES, 1991) e a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2007; TRIPP, 2005), e possui como aporte teórico-metodológico a Sequência Básica (SB) de Cosson (2016), uma proposta de intervenção pedagógica que tem como principal propósito propiciar aos estudantes a consolidação do letramento literário no âmbito escolar. Após a aplicação desta pesquisa, constatou-se que os resultados foram satisfatórios quanto à aprendizagem literária dos alunos, principalmente em relação ao aprofundamento das interpretações produzidas. Os estudantes puderam compreender, no contato com *Angélica*, que a experiência que uma obra literária disponibiliza é plural e que a construção de sentidos é um processo dinâmico que se amplia e se enriquece com outras possibilidades de compreensão dos textos literários.

Palavras-chave: Ensino. Leitura. Letramento literário. Narrativa ficcional.

ABSTRACT

Reading literature at school has been confirmed as a fundamental educational component for the formation of readers. Its importance is produced by providing the reader the contact with different types of books and retrieving the word as a process of critical interaction with the world they live in. Reading and literature are thus forms of knowledge through which it is possible to develop both aesthetic pleasure and reading ability. In this process, it is important to choose appropriate didactic-pedagogical procedures, so as to give the reader the opportunity, when in contact with the literary text and its specificities, to create new correspondences between real situations and situations of thought. The teacher has an important moderating role of in the interaction between text and reader, since it is their responsibility to teach literature. Therefore, they need to devise strategies that stimulate the interest of students, organizing a learning agenda capable of overcoming their difficulties and developing their literary skills and abilities. Particularly, the teacher needs to organize the activities with the literary text in order to favor the exchange of personal and collective experiences in which the readers perceive that literature does not end in the text but reaches its completeness in the act of reading. Based on these assumptions, the present study sought to develop a reading proposal for the literary text, based on the appreciation of an integral work, that could contribute to the formation of critical readers from a seventh-year class of Elementary School, turning the learning process of literature more attractive and significant. As a triggering element of all activities, the book Angélica from Lygia Bojunga, a children's novel published in 1975, was used as triggering element. In order to carry out the proposal, a seventh-year class of a school of the Municipal Network of the city of Jequié, Bahia, Brazil. For the theoretical foundations of our research we used Colomer (2007), Compagnon (2001), Cosson (2016; 2017), Eagleton (2006), Iser (1996; 1999), Solé (1998), Todorov); Zilberman (1987, 1990, 2003, 2009), as well as the National Curricular Parameters (BRASIL, 1997, 1998) and the Common National Curricular Base (BRAZIL, 2017). Our study adopts qualitative research (ALVES, 1991) and action research (THIOLLENT, 2007; TRIPP, 2005) as methods of investigation and has as a theoretical and methodological contribution the Basic Sequence of Cosson (2016), a proposal of pedagogical intervention whose main purpose is to provide students with the consolidation of literary literacy in the school context. After the application of this research, we verified that the results were satisfactory regarding the literary learning of the students, mainly in relation to the deepening of the produced interpretations. The students were able to understand, in contact with Angélica, that the experience that a literary work offers is plural and that the construction of the senses is a dynamic process that expands and is enriched with other possibilities of understanding the literary texts.

Keywords: Teaching. Reading. Literary literacy. Fictional narrative.

LISTA DE ABREVIATURAS

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

ALMA: Astrid Lindgren Memorial Award

EJA: Educação de Jovens e Adultos

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

AEE: Atendimento Educacional Especializado

PDDE: Programa Dinheiro Direto na Escola

SB: Sequência Básica

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Plano de aula da exposição da proposta 61
Quadro 02 – Plano de aula do intervalo um 67
Quadro 03 – Plano de aula do intervalo dois 69
Quadro 04 – Plano de aula do intervalo três 71
Quadro 05 – Plano de aula do intervalo quatro 73
Quadro 06 – Plano de aula da avaliação dos estudantes sobre as atividades do projeto 75

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13
1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO, A CONCEPÇÃO E AS FUNÇÕES DA LITERATURA 18
1.1 O ENSINO DE LITERATURA 18
1.2 CONCEITO DE LITERATURA E SUAS FUNÇÕES 25
2 O CONTATO DO LEITOR COM O TEXTO, O LETRAMENTO LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DO LEITOR 31
2.1 INTERAÇÃO ENTRE TEXTO E LEITOR E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS 31
2.2 O LETRAMENTO LITERÁRIO 34
2.2.1 A formação do leitor literário na escola 38
3 O TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA, A LITERATURA INFANTO-JUVENIL E A OBRA INVESTIGADA 41
3.1 A ABORDAGEM DA LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA 41
3.1.1 Características da literatura infanto-juvenil 45
3.2 *ANGÉLICA*: A OBRA EM QUESTÃO 51
4 DELINEAMENTO DA PESQUISA 55
4.1 TIPO DE PESQUISA 55
4.2 O *LÓCUS* DA PESQUISA 56
4.3 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA 59
4.3.1 Primeira etapa: motivação e introdução da leitura 59
4.3.2 Segunda etapa: leitura e interpretação da obra 63
4.3.2.1 Primeiro intervalo 66
4.3.2.2 Segundo intervalo 68
4.3.2.3 Terceiro intervalo 71
4.3.2.4 Quarto intervalo 72
4.3.3 Terceira Etapa: avaliação 74
5 ANÁLISE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO 77
5.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES 77
5.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DAS PROFESSORAS 79
5.3 RELATO DAS EXPERIÊNCIAS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 83
5.3.1 Primeira etapa: motivação e introdução da leitura 83

5.3.2 Segunda etapa: leitura e interpretação da obra 87
5.3.3 Terceira Etapa: avaliação 106
CONSIDERAÇÕES FINAIS 109
REFERÊNCIAS 112
APÊNDICES 117
ANEXOS 131

INTRODUÇÃO

Pode-se afirmar que um dos principais objetivos educativos da escola tem sido o de formar alunos como cidadãos da cultura escrita. Esse cidadão que se almeja formar no decurso do processo educativo não é mais, sem dúvida, alguém que apenas possua alguns conhecimentos elementares da língua, mas um sujeito que se serve desses para participar ativamente dos contextos e situações sociais que requeiram o uso da palavra como condição para o exercício da plena cidadania. Nesse novo contexto, o foco da tarefa educativa passa a ser dado à formação de leitores e às práticas de leitura que preparem os sujeitos para a produção e interpretação de textos diversos que circulam socialmente (BRASIL, 1998), tendo a escola um papel fundamental nesse processo, pois é nela que se desenvolvem de modo sistemático os protocolos de leitura que tornam possível a apropriação dos saberes linguísticos e sua ampliação progressiva.

Dentre os diversos textos a que deve ter acesso um cidadão no processo de sua formação leitora estão os literários. Enquanto manifestação das formas e sentidos da linguagem e da língua, o texto literário se apresenta como lugar estratégico, por oferecer ao leitor o contato com as diferentes maneiras de organizar e pensar o mundo e os homens (COSSON, 2016). Diferentemente de outros textos, que mantêm uma relação direta com a realidade, o texto literário é criação artística da palavra que se alimenta do imaginário e implementa novos modos de olhar a realidade, de descobrir o que não se sabia até então existir, de obter o sentido de algo que se não tinha ou que não se notara de imediato (COLOMER, 2007).

Além disso, a leitura literária como matéria educativa se afirma não somente por promover a gratuidade e o entretenimento, enfim, o deleite que geralmente são atribuídos às obras de ficção, mas é um domínio de saber por meio do qual é possível observar e usufruir a infinidade de usos linguísticos, de como se constroem e se negociam por meio da linguagem os valores e o sistema estético de uma cultura. Por essas razões – e não somente por elas – mesmo sem receber a distinção de disciplina no Ensino Fundamental, o texto literário tem um papel essencial a cumprir no processo de formação dos indivíduos que se encontram nessa etapa escolar.

Entretanto, se há algum consenso sobre os benefícios que a leitura de textos literários pode trazer para os leitores em formação, observa-se que as atividades escolares com esse tipo de leitura ocupam pouco espaço nas situações didáticas de aprendizagem desenvolvidas pelos

professores em sala de aula. Quando se trata de narrativas ficcionais, a ênfase recai sobre os textos mais curtos como a crônica, o conto, a fábula etc. Em compensação, narrativas mais extensas, como o romance, são abordadas por intermédio de excertos da obra, em geral, descontextualizados e, em muitos casos, funcionando como desencadeadores de abordagens gramaticais. A especificidade da literatura, desse modo, acaba se perdendo, pois o tratamento didático que recebe é semelhante ao conferido aos demais gêneros discursivos que circulam no ambiente escolar.

O desajuste desse tratamento, presente em grande parte das práticas educativas implementadas por professores (COLOMER, 2007; COSSON, 2016; 2017), também pode ser presenciado nas atividades de leitura literária desenvolvidas pelos docentes da escola em que se realizou essa pesquisa. Configurado dessa maneira, o trabalho com o texto literário torna-se pretexto para o estudo de diferentes conteúdos escolares, menos para a descoberta da experiência estética que a literatura é capaz de proporcionar. Com isso, o estudante acaba se tornando o maior prejudicado, pois deixa de ser afetado positivamente pela literatura e de desenvolver o gosto pela leitura de obras mais densas e complexas.

Diante da verificação de que o trabalho de leitura com o texto literário desenvolvido em sala de aula se apresenta, muitas vezes, de modo apressado, por meio de fragmentos das obras e com um fim pragmático, passou-se a refletir sobre que mudanças deveriam ser produzidas em relação a esses indicadores para viabilizar uma efetiva experiência de leitura literária em sala de aula, a partir da imersão e apreciação de uma narrativa mais densa como o romance, em que os estudantes se reconhecessem enquanto sujeitos ativos na construção dessa aprendizagem.

Assim sendo, passou-se a buscar no campo teórico subsídios para nortear a prática pedagógica que estivessem em conformidade com a proposta do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), que solicita a elaboração de um projeto interventivo que tenha como objetivo a melhoria da educação. Mediante o contato com as diretrizes presentes nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCNs (1997; 1998), na *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC (2017), bem como da teoria do efeito estético proposta por Iser (1996; 1999) e dos estudos sobre letramento literário e formação do leitor apresentados por Colomer (2007), Cosson (2016; 2017) e Zilberman (1987; 1990; 2009), foi possível pensar numa proposta teórico-metodológica em que a leitura é concebida enquanto prática social de construção de sentidos resultante da interação entre autor e leitor, mediada pelo texto. E que o sentido não está no texto, mas que é construído por meio de um trabalho interpretativo intenso

do leitor, que mobiliza conhecimentos de diversas espécies. Além disso, as contribuições de Todorov (1980; 2009) sobre a abordagem da literatura em sala de aula por meio dos gêneros literários foram fundamentais para a organização dessa proposta de trabalho.

Com o embasamento teórico, relacionado ao firme propósito de impulsionar uma mudança de pensamento, especialmente no que se refere à leitura de textos literários realizada em sala de aula, a elaboração do presente projeto foi concebida considerando-se a seguinte questão norteadora: como viabilizar, numa turma de sétimo ano do Ensino Fundamental, o ensino da literatura que se apresente coerente com a sua natureza artística e que contribua para uma efetiva aprendizagem literária em que o estudante encontre a possibilidade de exercitar suas experiências?

Tomando como base essa inquietação, postulou-se que um aprendizado mais rico e lúcido da literatura requereria que os textos literários a serem objetos de estudo em sala de aula tivessem, por um lado, qualidade estética, originalidade e alto nível de criação e, por outro, não se afastassem em demasiado das expectativas dos estudantes, de conteúdos e temas que se relacionassem às suas vivências, mas que apresentassem algum grau de dificuldade que justificasse o esforço da leitura e a busca de sentidos. Como elemento desencadeador de todas as atividades, utilizou-se o romance infanto-juvenil *Angélica* de Lygia Bojunga, levando-se em consideração aspectos temáticos, formais e simbólicos da obra em questão.

Diante do exposto, decidiu-se elaborar um projeto de intervenção com o objetivo geral de desenvolver uma proposta de leitura do texto literário, com base na apreciação de uma obra integral, que contribuísse para a formação de leitores críticos oriundos de uma turma do sétimo ano do Ensino Fundamental, tornando o processo de aprendizagem da literatura mais atraente e significativo. Orientando-se por esse objetivo geral, os objetivos específicos foram desdobrados em:

- Despertar o interesse pela leitura de narrativas ficcionais, incentivando os estudantes a estabelecerem novas correspondências entre ficção e realidade;
- Ler integralmente uma obra literária (romance infanto-juvenil *Angélica*), a partir da reflexão de seus aspectos formais e simbólicos.
- Promover atividades de leitura do texto literário que ampliem a competência leitora dos estudantes, contribuindo para a consolidação de experiências de leitura individuais e coletivas;

- Identificar as dificuldades de processamento de leitura apresentadas pelos estudantes, ajudando-os a encontrar meios para a superação dessas dificuldades e de desenvolver suas capacidades e competências literárias.

Como espaço de aplicação da proposta de intervenção, escolheu-se uma turma de sétimo ano de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Jequié, Bahia, situada numa zona periférica urbana.

Para uma melhor fruição da leitura, este trabalho está sistematizado em cinco capítulos após essa introdução. O primeiro capítulo intitulado "Algumas considerações sobre o ensino, a concepção e as funções da literatura" está subdividido em duas partes: 1) O ensino de literatura – discorre-se sobre o ensino de literatura e sua relação com a escola tendo como referência, especialmente, os PCNs (1998) e na BNCC (2017); 2) Conceito de literatura e suas funções – examina-se, de modo sucinto, as polêmicas que envolvem o debate teórico sobre os critérios utilizados para conceituar o que é literário e quais funções lhe são intrínsecas.

O segundo capítulo, "O contato do leitor com o texto, o letramento literário e a formação do leitor" se subdivide em três seções: 1) Interação entre texto e leitor e a construção de sentidos – discute-se, com base na teoria do efeito estético proposto por Iser (1996; 1999), o modo como se processa a comunicação e a construção de sentidos que se realiza na interação entre texto literário e leitor; 2) O letramento literário – destaca-se a importância do letramento literário feito na escola como forma de assegurar aos leitores em formação o efetivo domínio de um saber, o literário, para que possa usufrui-lo de maneira eficaz nas diversas práticas sociais de que participe; 3) A formação do leitor literário na escola – reflete-se sobre as condições e estratégias de leitura que contribuem para a formação do leitor literário e o papel fundamental da escola nesse processo.

O terceiro capítulo, denominado "O texto literário na sala de aula, a literatura infanto-juvenil e a obra investigada" também se subdivide em três seções, a saber: 1) A abordagem da leitura literária na escola – debate-se a necessidade de o ensino e as práticas de leitura na escola se desenvolverem consoante à investigação de como se estruturam e se organizam os textos literários, isto é, segundo as especificidades do gênero literário a que pertencem. Além disso, considera-se importante que o estudo da literatura não se reduza à análise dos elementos internos de um texto, mas que conduza o leitor à descoberta dos sentidos mais amplos presentes numa obra literária; 2) Características da literatura infanto-juvenil – discorre-se sobre alguns aspectos da literatura infanto-juvenil, essencialmente as que se

referem às narrativas que integram esse gênero literário; 3) *Angélica*: a obra em questão – apresenta-se de modo sucinto o romance infanto-juvenil *Angélica*, de Lygia Bojunga.

O quarto capítulo é dedicado à exposição dos aspectos metodológicos da pesquisa. Esta seção ocupa-se em esclarecer o tipo de pesquisa realizada que, no caso desse estudo, teve por base o método da pesquisa qualitativa com ênfase na pesquisa-ação, o contexto escolar da pesquisa e a apresentação da proposta de intervenção com o texto literário, especificamente com o romance infanto-juvenil *Angélica*, de acordo com a Sequência Básica (SB) formulada por Cosson (2016).

O quinto capítulo, intitulado "Análise da proposta de intervenção", destina-se à análise dos dados da pesquisa. Em primeiro plano, são apresentados dados relacionados ao perfil dos estudantes participantes sobre os seus hábitos de leitura e analisadas as informações sobre o trabalho com o texto literário, em sala de aula, concedidas pelas professoras de Língua Portuguesa da instituição de ensino em que a proposta de intervenção foi realizada. Em seguida, procede-se ao relato das experiências e à discussão dos resultados, cuja análise foi distribuída em três etapas, conforme as orientações teórico-metodológicas da SB: motivação e introdução da leitura, leitura e interpretação da obra e a avaliação das atividades de leitura realizadas.

Nas considerações finais, aproveita-se para retomar alguns pontos importantes do trabalho desenvolvido durante a proposta de intervenção e para salientar os resultados alcançados.

1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO, A CONCEPÇÃO E AS FUNÇÕES DA LITERATURA

1.1 O ENSINO DE LITERATURA

Literatura e escola mantêm, a longo tempo, uma relação marcada por trocas e tensões. Uma e outra compartilham um atributo em comum, a natureza formativa[1], cujo efeito mais evidente é a formação do sujeito ao qual se dirigem (ZILBERMAN, 2003). Por outro lado, divergem quanto aos usos e práticas que a escola adota ao convocar a literatura como subsidiária da aprendizagem da língua e da linguagem nas diversas situações didáticas que organiza.

Em face de diferentes reflexões que vão desde o denuncismo gratuito à proposição de novas possibilidades de encarar a relação entre literatura e escola, o debate parece esbarrar no seguinte problema: a literatura é ainda relevante no processo de formação dos indivíduos em idade escolar? O cenário inspira preocupação se se considera o que afirma Cosson (2017) sobre os vários indícios de apagamento da literatura na escola:

> Sob o argumento da democratização da cultura ou da valorização da diversidade cultural contemporânea, defende-se que as obras literárias representadas pelos livros cedam lugar aos filmes, shows, vídeos, programas televisivos e tudo o mais que compõe, como já vimos, o cenário atual da vida dos jovens. [...] a centralidade da literatura na escola fazia sentido no passado quando ela era veículo preferencial da cultura, mas manter essa situação hoje seria um caso de anacronismo porque o texto literário já não é mais relevante na formação cultural dos jovens, nem mesmo na aprendizagem da escrita, funcionando mais como um verniz cultural, logo perfeitamente dispensável (COSSON, 2017, p. 14).

A situação exposta por Cosson (2017) merece atenção. A literatura enfrenta um desgaste de preferência, sobretudo entre os mais jovens, associado ao acesso cada vez mais crescente a outras fontes de conhecimento cultural. As muitas transformações sofridas pelas sociedades ocidentais a partir do século XX, somada à reformulação dos modelos de ensino cultural e linguístico são apontadas por Colomer (2007) como fatores que afetaram em cheio a presença da literatura enquanto um dos pilares da formação escolar.

Se antes a literatura respondia a "[...] um papel preponderante como eixo vertebral do ensino linguístico, a formação moral, a consciência de uma cultura com raízes clássicas greco-

[1] Embora a discussão esteja nesta seção centrada nas relações entre literatura e escola, reconhece-se que outras instituições e espaços também exercem influência de natureza formativa congênere, caso da família e da igreja, dos círculos espontâneos de leitores, das bibliotecas comunitárias, das feiras de livro, das redes sociais e das plataformas digitais que, direta ou indiretamente, participam na formação e na experiência de leitura dos indivíduos.

latinas e, desde o século XIX, de aglutinadora de cada nacionalidade" (COLOMER, 2007, p. 15), a situação atual é ainda de progressiva relativização de sua importância frente às novas necessidades e demandas sociais circunscritas pelo exercício da língua e da linguagem.

Pode-se situar melhor o processo de relativização do ensino de literatura, no contexto brasileiro, entre as décadas de 1960 e 1970, período de ascensão do regime militar. Com a publicação, em 1971, das novas Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (respectivamente, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio como são conhecidos hoje), um novo modelo de estudo da língua passa a ser prestigiado: língua como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira (BRASIL, 1971). Ao assumir um sentido de uso pragmático e utilitário, o ensino da língua passou a reservar um espaço cada vez menor à concepção de expressão estética, da qual a literatura é a maior representante, para situar-se na esfera da concepção de língua como comunicação (MÜLLER, 2016).

Esse paradigma passará a ser questionado em fins dos anos 70 e princípios dos anos 80, momento de redemocratização do Brasil e da constatação de que o modelo de ensino cultural e linguístico, baseado na concepção utilitária da língua, se mostrou insuficiente como programa para responder as demandas de aprendizagem dos usos linguísticos. Sobre o assunto, Zilberman (2009) pondera que

> No âmbito dessas discussões, que envolvia a aprendizagem e o uso da língua portuguesa, recebeu a literatura uma valorização específica, pois era nela que se colocavam as esperanças de superação dos problemas experimentados na sala de aula. Com efeito, se os diagnósticos identificavam as dificuldades de leitura e expressão escrita por parte dos estudantes, era à literatura, representada por obras de ficção e de poesia, que se transferiam os créditos e as expectativas de mudança e de sucesso quando do exercício da ação educativa por parte dos docentes (ZILBERMAN, 2009, p. 13).

As discussões passaram a privilegiar a busca por novas formas de estabelecer as dinâmicas de aprendizagem linguística que a literatura seria capaz de desencadear na escola. A mudança produzida em relação ao antigo modelo de ensino de língua como instrumento de comunicação será fortemente incentivada pelas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas, principalmente, pela teoria dialógica bakhtiniana da linguagem, cuja influência norteará a concepção do ensino de língua presente nos PCNs (BRASIL, 1997; 1998).

Com efeito, os PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (BRASIL, 1997) e dos Anos Finais (BRASIL, 1998) debruçam-se sobre a formulação de uma proposta de ensino que garanta o uso eficaz da linguagem em situações interativas de comunicação como forma de possibilitar a plena participação social dos indivíduos. Sendo a

linguagem "[...] uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica [...]" (BRASIL, 1997, p. 22), é por meio dela que os sujeitos constroem representações sobre a realidade e o mundo. Desse modo, a linguagem

> [...] possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas também comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes (BRASIL, 1997, p. 22).

A linguagem traz à existência o que até então era desconhecido, mas que uma vez externado passa a exercer influência sobre os modos de representar a realidade e interagir com o mundo e as pessoas. Para ser tangível, a linguagem se realiza através do que os PCNs chamam de atividade discursiva, isto é, "[...] dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução" (BRASIL, 1998, p. 20) que, por sua vez, se manifesta linguisticamente através de textos.

Como observa Zilberman (2009), a noção de "texto" se constitui como palavra-chave nos PCNs (BRASIL, 1997; 1998), tomado como unidade básica do ensino, fundamento que justifica a unificação da aprendizagem da língua e da literatura. Por sua vez, o texto, produto da atividade discursiva, não é concebido de maneira uniforme no documento: pode se apresentar na forma oral ou escrita, sob a noção de gênero – conjunto de textos que apresentam características comuns, mas não necessariamente idênticas, variando conforme a "[...] visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade [...]" (BRASIL, 1998, p. 22).

Prevendo a impossibilidade da escola em tratar de todos os gêneros do discurso, uma vez que são ilimitados, e em proveito de uma abordagem mais aprofundada, os PCNs recomendam que os textos a serem trabalhados em sala de aula sejam os que, por suas características e usos, favoreçam "[...] a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem [...]" (BRASIL, 1998, p. 24). Entretanto, dado o caráter generalizante do documento, há que se questionar, ao tomar o texto como unidade básica do ensino, que lugar ocupa efetivamente a literatura nas propostas formuladas.

Os PCNs (BRASIL, 1997; 1998) concedem alguma ênfase à especificidade do texto literário, apontando-o como um tipo particular de uso da linguagem em que predomina um

modo singular de representação da realidade por força da imaginação criadora e da intenção estética. Nesse sentido, e mesmo de maneira não explícita, o texto literário tem justificado a sua presença na sala de aula por sua ação formativa, uma vez que enquanto manifestação das formas e sentidos da linguagem e da língua, ele se transforma em meio de conhecimento das diferentes maneiras de organizar e pensar o mundo e os homens.

A visão de literatura trazida pelos PCNs (BRASIL, 1997), difere, desse modo, da concepção utilitária da língua, pois mesmo sendo uma forma de comunicar as experiências humanas, o faz pelo plano do imaginário, sem prescindir do contato com a realidade, pois precisa condicionar a imaginação à organização sintática da língua. Por isso, não deixa de ser invenção de formas e expressões incomuns nascidas da intimidade de um indivíduo (ZILBERMAN, 2009), mas também plausível porque construída sobre sistemas simbólicos compartilhados culturalmente. Como registra o documento,

> Pensar a literatura a partir dessa autonomia relativa ante o real implica dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo regido por jogos de aproximações e afastamentos, em que as invenções de linguagem, a expressão das subjetividades, o trânsito das sensações, os mecanismos ficcionais podem estar misturados a procedimentos racionalizantes, referências indiciais, citações do cotidiano do mundo dos homens (BRASIL, 1997, p. 30).

A ideia de literatura como objeto de estudo da linguagem e da língua alia-se ao programa estruturado pelos PCNs (BRASIL, 1997) para a aprendizagem da leitura e da escrita, decorrendo dessa associação a sua validade. Sem desconsiderar as peculiaridades do texto literário, o documento enseja que esse esteja integrado às práticas de linguagem que favoreçam a formação do leitor de modo a garantir a ampliação da sua competência discursiva, isto é, a capacidade de compreender e produzir textos orais e escritos observando o contexto sócio-histórico e ideológico de produção do discurso e os limites impostos pelo gênero e pelo suporte a que está vinculado (BRASIL, 1998). É sob esse princípio que o texto literário é convocado a integrar-se às práticas de formação leitora na escola:

> É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aqueles que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1998, p. 27).

Desse modo, pode-se observar que o uso do texto literário na sala de aula compreende a possibilidade do leitor explorar manifestações diferenciadas da linguagem verbal que

ultrapassem situações estritamente pragmáticas. O enfoque recai sobre a construção de práticas pedagógicas que, sem declinar de um tratamento diferenciado a ser reservado ao texto literário, proporcione a familiarização do indivíduo com os mecanismos de funcionamento da linguagem literária e de sua relação com o contexto de criação, processo fundamental para a consolidação da formação leitora (BRASIL, 1998).

Mais que pensar em literatura, os PCNs (BRASIL, 1998) conferem destaque à formação do leitor. A perspectiva assumida pelo documento é de que é necessário oferecer aos alunos a possibilidade de ler diretamente os textos literários, sem a qual é impossível formar um leitor. Tendo em vista essa orientação, a experiência de leitura é concebida como um processo de construção de sentidos e de articulações dos conhecimentos prévios dos indivíduos e das informações emanadas pelo texto.

A leitura ultrapassa, portanto, os limites da decodificação para tornar-se um percurso de descobertas não somente do que está escrito, mas das relações que estabelece com outros textos e com as formas culturais da sociedade. Daí a necessidade de organizar situações de aprendizagem que valorizem a experiência de leitura com textos originais e integrais, de modo a contribuir para que o leitor seja "[...] capaz de ler nas entrelinhas, identificando, a partir do escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos" (BRASIL, 1998, p. 70).

Nesse contexto, a literatura se destaca como um forte aliado na aprendizagem dos mecanismos do funcionamento linguístico em geral e de suas correspondências (explícitas e implícitas) com a sociedade. Segundo os PCNs:

> Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural; da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos, que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura (BRASIL, 1998, p. 71).

Trata-se de construir um itinerário de experimentação e de aprendizagem com o texto literário, centrado na leitura das obras, cuja finalidade é de incursionar os alunos "[...] no campo do debate permanente sobre a cultura, na confrontação de como foram construídas e interpretadas as ideias e os valores que a configuram" (COLOMER, 2007, p. 29). É com base

nessa perspectiva que se pode conceber a presença da literatura na sala de aula como contributiva da formação do leitor, formação que induz a práticas socializantes (ZILBERMAN, 2009) e apresenta-se propícia à reflexão de como as gerações anteriores e hodiernas conceberam a apreciação da atividade humana através da linguagem.

Visão semelhante a que está presente nos PCNs (BRASIL, 1998) orienta a formulação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), embora com enfoques diversos. Buscando estabelecer com maior precisão os conhecimentos explícitos e as formas de ação que devem ser ensinados ao longo do Ensino Fundamental, a BNCC (BRASIL, 2017), já em sua terceira versão, dedica-se à difícil tarefa de indicar os objetivos concretos de aprendizagem a serem alcançados durante cada etapa escolar.

Ao elencar os direitos de aprendizagem comuns às etapas escolares, isto é, o que todo estudante deve aprender no decorrer do processo de escolarização a que é submetido, a BNCC empenha-se em explicitar "[...] a construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea" (BRASIL, 2017, p. 12).

Nesse sentido, ao explicitar as aprendizagens essenciais que todo o estudante deve desenvolver, a questão central posta para o componente Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, é a de proporcionar "[...] experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens" (BRASIL, 2017, p. 63-64). Como se pode perceber, o documento destaca a necessidade do trabalho com práticas de linguagem que dote o sujeito em formação da capacidade de relacionar criticamente os textos aos seus contextos e desenvolver habilidades de uso significativo da linguagem em suas múltiplas manifestações.

O ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental se organiza em torno desse projeto de formação do leitor, com ênfase na valorização da fruição estética do texto que, por um lado, aparece indissoluvelmente ligada à construção da sociabilidade humana e, por outro, à aprendizagem dos mecanismos do funcionamento linguístico característicos do discurso literário.

> Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e

> mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de "desvendar" suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos. No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética (BRASIL, 2017, p. 134).

As expectativas sobre o papel da literatura na formação do leitor-fruidor vinculam-se à necessidade de formação humana e de desenvolvimento da capacidade de uso da língua/linguagem. O texto literário é encarado como portador de valores estéticos, sociais e linguísticos que se coadunam para promover a capacidade crítica de saber o que fazer com "[...] textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literárias e artísticas" (BRASIL, 2017, p. 152) e de experimentação da literatura como forma de conhecimento do mundo, de si e do outro.

Nessa perspectiva, as habilidades a serem desenvolvidas para a formação do leitor de literatura durante os Anos Finais do Ensino Fundamental, no Campo Artístico-Literário, são assim enunciadas no documento:

> A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida.
> Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra.
> Compete ainda a este campo o desenvolvimento das práticas orais, tanto aquelas relacionadas à produção de textos em gêneros literários e artísticos diversos quanto as que se prestam à apreciação e ao compartilhamento e envolvam a seleção do que ler/ouvir/assistir e o exercício da indicação, da crítica, da recriação e do diálogo, por meio de diferentes práticas e gêneros, que devem ser explorados ao longo dos anos (BRASIL, 2017, p. 153).

Com base no excerto acima, é possível depreender que o ensino de literatura deve assumir enfoques que valorizem a articulação entre o estudo das relações dos elementos

linguísticos e semióticos da obra em si e dos aspectos sócio-históricos, ideológicos e estéticos presentes no texto literário. Esse panorama aponta para a relevância da análise de elementos de diferentes naturezas para a construção de um conhecimento englobante da linguagem estético-literária e que se encontra disseminada nas várias proposições feitas pela Base sobre as práticas de leitura literária.

Não obstante as divergências e as polêmicas relacionadas ao tratamento didático dispensado a alguns aspectos do ensino de literatura no Ensino Fundamental, é preciso reconhecer que as propostas apontadas pela BNCC (BRASIL, 2017) representam um avanço em relação aos PCNs (BRASIL, 1997; 1998), pois dispõe de forma mais didática e específica os objetos de conhecimento a serem trabalhados no curso da formação e as competências e as habilidades que os alunos devem ter desenvolvido ao fim de cada etapa escolar.

Diante do exposto, os enfoques dados ao ensino de literatura, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, parecem interligar-se de modo direto à necessidade de renovação das práticas e decisões pedagógicas a serem adotadas no processo de formação do leitor literário, de modo a tornar claro o que devem saber e, sobretudo, o que devem fazer com o saber adquirido para entender um conjunto de obras cada vez mais abrangente e complexo (COLOMER, 2007). Para isso, há de se considerar a inter-relação que se estabelece entre os objetivos, os objetos de conhecimento, o *corpus* de leitura selecionado e as práticas de leitura sobre os quais o ensino deve se desenvolver.

1.2 CONCEITO DE LITERATURA E SUAS FUNÇÕES

O estado de compreensão sobre o conceito de literatura ocupa, em teoria da literatura, uma longa história marcada por contendas e disputas em torno do seu campo semântico. Para téoricos como Jakobson (2003) e Chklovski (1978) o texto literário encerra características discerníveis que o diferenciam das demais atividades humanas que se ocupam da linguagem. A especificidade da literatura se afirma pelo trabalho artisticamente elaborado da linguagem (D'ONÓFRIO, 2000), isto é, sem o compromisso de representação da realidade imediata. É uma insinuação da vida carregada de significados que não tem compromisso com as formas objetivas de conhecimento do real, mas com uma interpretação estética da vida.

Sob essa perspectiva, a literatura compele o indivíduo a um afastamento da literalidade dos significados (COLOMER, 2007) presentes no cotidiano, torna estranho aquilo que é habitual, pois ao retransmitir a realidade através da língua, remodela as estruturas existentes, chegando a transgredi-las com o intuito de mobilizar a consciência e atenção dos indivíduos.

Filtrada pela imaginação, a experiência que proporciona ao sujeito é de desestruturação do conhecido com vistas à desprogramar hábitos mentais cristalizados.

Nesse sentido, a função da literatura, como de qualquer obra de arte, "[...] é dar a sensação do objeto como visão e não como reconhecimento; o procedimento da arte é o procedimento da singularização dos objetos [...] que consiste em obscurecer a forma, aumentar a dificuldade e a duração da percepção sobre o objeto da arte" (CHKLOVSKI, 1978, p. 45). A especificidade da linguagem literária, por assim dizer, é proveniente dos efeitos de estranhamento que produz.

Esse estranhamento resulta das qualidades formais da obra, razão pela qual ser a soma desses atributos responsável por causar o afastamento do automatismo cotidiano em que os indivíduos se encontram imersos. Quanto mais cerrada seja a organização, maior efeito terá sobre o receptor, uma vez que o que se pretende é uma agitação renovadora do que está engessado, naturalizado, reificado. A renovação é possível porque a literatura nega a finalidade prática da língua para legitimar-se autonomamente como objeto do conhecimento estético, sendo essa característica sua dominante.

Trata-se do que Jakobson (2003) identifica como função poética da linguagem: o conjunto dos recursos verbais e elementos de predominância estética (literariedade) essenciais às obras literárias e responsáveis pela desautomatização da linguagem. Esse paradigma conceitual pode ser resumido na afirmação de Coutinho (2015) de que a Literatura é, antes de tudo, forma. O esforço em explicar o funcionamento dos recursos, dos artifícios e das leis específicas que integram a literatura, em suma, o arrolamento dos aspectos que (en)formam a sua natureza, fez com que essa vertente teórica ficasse conhecida como formalismo.

Os formalistas buscavam explicar a natureza do literário por meio de sua estrutura interna. Embora não negassem completamente a relação da obra de arte com a realidade social, insistiam na existência de uma materialidade verbal qualificativa do literário. Essa qualidade resultaria do uso de um conjunto de certos procedimentos (gêneros, figuras, imagens, tipos etc.) e que assegurariam a independência do texto literário das condições históricas em que foi produzido, convertendo-o num objeto autônomo em relação às circunstâncias espaço-temporais.

Autossuficiente em relação ao mundo exterior, a literatura se baseia em seu próprio sistema de valores: a relação com o já realizado artisticamente e as alterações provenientes dessa relação. Daí ser possível explicar não somente a permanência de certos caracteres dominantes do fenômeno estético (norma), mas também o deslocamento para novos valores.

É perante o fundo das realizações estéticas que o artista constrói o seu trabalho poético, associando-se às normas em voga ou procedendo ao desvio dessas em busca de novos valores.

Não muito diferente do papel do escritor, seria o do leitor dentro desse sistema. Visto que o objeto estético encerraria condições que o tornam autossuficiente, ao leitor caberia a reconstituição de sua disposição interna. Pondera Jakobson (2002, p. 518) que "[...] o leitor de um poema ou quem contempla um quadro tem vividamente em seu espírito a presença de duas ordens: a canônica tradicional e a novidade artística que é um desvio em relação a ele. É contra a base de tal tradição que se concebe a renovação" (cf. MUKAROVSKÝ, 2011). Compreende-se, através dessa perspectiva, que a obra é que comunica o elemento de ruptura, cabendo ao receptor assumir a responsabilidade de reconstituir sua estrutura. Se a reconstituição falha, decorre da falta de habilidade e de conhecimento adequado do leitor que o possibilite proceder à plena e perfeita compreensão do objeto estético.

A operação do conceito de literatura focalizando o uso de artifícios que caracterizam o artefato artístico como transcendente e independente do meio onde se encontra, isto é, um sistema em si (EAGLETON, 2006), sofreu, porém, profundas críticas. Primeiro, por camuflar o fato de que a apreciação crítica de uma obra de arte não está totalmente isenta de diretrizes que são, na prática, de ordem extraliterária. Segundo, por apresentar-se como um monumento que melhor representaria a evolução do trabalho poético, reconhecido como atemporal e inconteste pela maioria, quando deliberadamente oculta as estruturas de poder de determinados segmentos sociais que controlam, em menor ou maior grau, a escolha de quais obras devem ser veiculadas como prototípicas do interesse do público (EAGLETON, 2006). Por fim, se se insiste na reiteração de que a obra de arte encerra uma existência que independe das relações concretas que estabelece com o leitor, não haveria lugar nos estudos literários para segmentos da produção literária que se afirmam como modalidades da criação artística que visam a um destinatário específico (ZILBERMAN, 2003).

Teóricos como Compagnon (2001) e Eagleton (2006) argumentam que a avaliação racional do que seja literatura não é, sob nenhum de seus aspectos, puramente objetivo. Ela depende, em parte, das concepções que cada teoria desenvolve sobre a natureza e função da literatura. Embora as normas de avaliação se consubstanciem sob a proposição de critérios mais ou menos totalizantes com a finalidade de compor um quadro metodológico que sirva de suporte para a apreciação do que seja a literatura, elas são preferencialmente estabelecidas por um consenso comunitário que por um princípio interno de seleção dos elementos que integram o objeto artístico. Donde se depreende que

> As abordagens mais teóricas ou descritivas (formalista, estrutural, imanente), queiram ou não, também não escapam da avaliação, que muitas vezes é, aí, fundamental. Toda teoria, pode-se dizer, envolve uma preferência, ainda que seja pelos textos que seus conceitos descrevem melhor, textos pelos quais ela foi provavelmente instigada (como ilustra a ligação entre os formalistas russos e as vanguardas poéticas, ou entre a estética da recepção e a tradição moderna). Assim, uma teoria erige suas preferências, ou seus preconceitos, em universais (por exemplo, o estranhamento ou a negatividade). [...] Todo estudo literário depende de um sistema de preferências, consciente ou não (COMPAGNON, 2001, p. 226).

O questionamento volta-se para a afirmação de que a literatura é um valor em si, cuja constatação é fundamentada em invariáveis formais passíveis de observação. A defesa dessa hipótese criou a ilusão de que uma vez identificadas as invariáveis seria possível comprovar a universalidade de sua aplicação. De tal orientação não escaparam nem mesmo os formalistas, quando atribuíram à literatura a função de renovação da linguagem por meio do uso diferencial de procedimentos de natureza linguística encarregados pela produção de um efeito de estranhamento (COMPAGNON, 2001).

Esse pensamento é apenas um modo de conceber a literatura e sua formulação parece resistir ao fato de que "[...] os textos literários são justamente aqueles que uma sociedade utiliza, sem remetê-los necessariamente a seu contexto de origem" (COMPAGNON, 2001, p. 45) e que "[...] os valores literários são muito menos seguros do que normalmente se pensa" (EAGLETON, 2006, p. 134). Isso faz pensar que aspectos afastados por uma teoria literária, ante a defesa de não serem portadores da propriedade distintiva do texto literário, isto é, da literariedade, possam vir a tornar-se condição necessária para a compreensão da literatura.

É por meio da constatação da variabilidade do valor literário que questiona Compagnon (2001, p. 43) se "[...] seria, pois, toda a literatura o que a literariedade dos formalistas caracterizou, ou somente um certo tipo de literatura". Uma saída para o impasse parece ser apontada por Even-Zohar (1978 apud COLOMER, 2007): pensar a literatura como um sistema composto por outros tantos sistemas (polissistema). Um desses sistemas corresponde a literariedade, mas há outros, com os quais mantém uma relação dinâmica, havendo entre eles tensões e trocas permanentes.

A assimilação da obra literária como um monumento valioso em si é questionado porque desconhece ou nega reiteradamente quaisquer relações com o meio em que foi gerada e com outros sistemas. A designação de uma pretensa objetividade nos critérios utilizados para a avaliação e identificação de um texto como de imanente literariedade constitui apenas parte do trabalho de rastreamento dos traços típicos da linguagem literária. É preciso

reconhecer a inevitável atuação de outros fatores que se somam para integrar o juízo de excelência de um texto, sobre os quais Abreu (2006) manifesta-se ao afirmar que

> [...] a avaliação que se faz de uma obra depende de um conjunto de critérios e não unicamente da percepção da excelência do texto. Ler um livro não é apenas decifrar letras após letras, palavra após palavra. Ler um livro é cotejá-lo com nossas convicções sobre tendências literárias, sobre paradigmas estéticos e sobre valores culturais. É sentir o peso da posição do autor no campo literário (sua filiação intelectual, sua condição social e étnica, suas relações políticas etc.). É contrastá-lo com nossas ideias sobre ética, política e moral. É verificar o quanto ele se aproxima da imagem que fazemos do que seja literatura. Normalmente nenhum desses critérios é explicitado, uma vez que o discurso da maior parte da crítica é construído a partir da afirmação de uma *imanente literariedade* (ABREU, 2006, p. 98-99, grifo da autora).

A desconfiança se instala, portanto, não sobre a afirmação da literariedade, mas da aplicação dessa propriedade como força ordenadora e universal de toda a arte literária. Porque se a excelência do objeto estético se manifesta, segundo os formalistas, devido às suas estruturas desfamiliarizantes responsáveis pela renovação da "[...] sensibilidade linguística dos leitores através de procedimentos que desarranjam as formas habituais e automáticas da sua percepção [...]" (COMPAGNON, 2001, p. 41), como explicar a frequência de obras literárias que são apreciadas justamente por sua sobriedade poética? Como argumenta Compagnon (2001, p. 43), talvez a questão da literariedade não seja "[...] questão de presença ou de ausência, de tudo ou de nada, mas de mais e de menos (mais tropos, por exemplo): é a dosagem que produz o interesse do leitor".

Essa observação feita por Compagnon (2001) não somente questiona a autonomia absoluta do texto literário, enquanto estrutura autossuficiente e que se constitui tão-somente de sua organização interna, mas propõe pensar a literatura através das relações que estabelece com o seu receptor. Enquanto objetos de conhecimento, as obras literárias estão sempre condicionadas a algum tipo de acolhimento, imprescindível para a atualização de suas propriedades estéticas e históricas.

Sob este aspecto, se desenvolve uma nova proposta que aproxima a obra do leitor. Este passa a ser considerado, principalmente com o aparecimento da estética da recepção, instância fundamental para a vitalidade da literatura enquanto instituição social (JAUSS, 1994, 2002; ZILBERMAN, 1989; COSTA LIMA, 2002a; 2002b). Essa transferência de responsabilidade, por sua vez, não acontece irrestritamente, mas numa relação dialógica entre literatura e leitor, de que sucedem os efeitos de sentido experimentados e os diferentes modos de comunicação estética. Nessa medida, a compreensão dos objetos artísticos demandaria a consideração das

respostas que são formuladas pelo seu intérprete, encarado como elo fundamental do processo literário.

2 O CONTATO DO LEITOR COM O TEXTO, O LETRAMENTO LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DO LEITOR

2.1 INTERAÇÃO ENTRE TEXTO E LEITOR E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Iser (1999), ao formular sua teoria do efeito estético, considera central a interação entre a estrutura do texto e seu receptor, relação responsável por regular o processo de comunicação e, consequentemente, a construção de sentidos. Para o teórico, o texto literário possui a marca da incompletude, cuja concretização só é possível graças às investidas projetivas de um leitor através da leitura. Assim, nem o texto objeto nem a experiência subjetiva constituem a essência do objeto literário autêntico, mas a interação entre ambos.

Quem controla o processo de interação durante a operação de leitura é o texto por meio dos vazios (ISER, 1999), lacunas estrategicamente oferecidas ao leitor como possibilidades de comunicação com o objeto literário. Apresentam-se, desse modo, mais como uma necessidade de combinação dos esquemas textuais que de preenchimento, conforme o autor. Uma vez que é impossível a uma obra literária traduzir todo o universo ficcional que organiza por meio da designação pura da palavra, o que tornaria o trabalho esgotante e improdutivo, o texto articula os segmentos de modo a esboçar os seus objetos esquematicamente sem, contudo, determiná-los. O leitor, em contraparte, age orientado pelos vazios no esforço de restabelecer a coerência dos segmentos para produzir conexões potenciais de representação.

Partindo dessa perspectiva, é possível constatar que a obra literária encontra sua realização na participação ativa de um leitor, ou melhor, invoca a participação deste para proceder à organização dos traços oferecidos pelo texto ficcional que, por sua vez, regulam a formação das representações.

> [...] o leitor tem assegurado seu lugar na composição literária, enquanto organizador e revitalizador da narrativa. Sua participação é uma decorrência natural da estrutura do texto, pois a comprovação da presença de lacunas demonstra que a absoluta homogeneidade do discurso, no caso de uma obra de ficção, é uma utopia inatingível (ZILBERMAN, 1987, p. 81).

Ao longo de sua discussão sobre o efeito estético, Iser (1996) ressalta essa estrutura de apelo do texto, que solicita a atuação de um indivíduo na sua construção e acabamento, denominando-a de leitor implícito. Visto que todo texto tende a produzir o seu receptor, o leitor implícito se manifesta como um artifício textual que orienta o leitor empírico sobre as

condições de entrada na obra literária. Por não possuir existência própria, ele emerge das próprias estruturas textuais e serve de parâmetro instrutivo para as atividades de constituição de sentidos. Desse modo, o leitor passa a ser percebido "[...] simultaneamente como estrutura textual (o leitor implícito) e como ato estruturado (a leitura real)" (COMPAGNON, 2001, p. 151).

Inserido na estrutura textual dessa maneira, a função do leitor pode afigurar-se limitado em razão do texto literário equivaler a um conjunto de realizações estruturais autorregulado, prevendo, inclusive, seus efeitos sobre o receptor. Entretanto, a estruturação dos segmentos de um texto ficcional apresenta-se continuamente como perspectivas, "[...] daí segue que nenhuma delas é capaz de representar integralmente o objeto estético do texto" (ISER, 1999, p. 147).

Para que sua integralidade se constitua, a participação de um leitor que adote uma atitude ativa perante o texto é essencial. Por esse motivo, é possível entender o leitor implícito como um ponto de orientação que permite realizar a integração das perspectivas textuais. Compete a cada um, entretanto, adotar os princípios de seleção que lhe ofereçam as possibilidades de atualização dos segmentos disponíveis.

À medida que uma obra literária é apreendida no ato da leitura, abrem-se inúmeras possibilidades de combinação dos esquemas textuais. Em razão dessas alternativas, pode-se afirmar que a atividade constitutiva de cada leitor – atitude interpretativa, para Eco (2015) – é responsável por concretizar a visão esquemática do texto com o objetivo de dar-lhe uma configuração integrada. Como a atividade de constituição não se afirma idêntica entre leitores diferentes e para o mesmo leitor em momentos diversos, Iser (1999) admite haver uma variação das formas definitivas de sentido sobre um mesmo texto. Essa variação advém do que o estudioso chama de repertório.

O repertório refere-se ao sistema extralinguístico utilizado pelo leitor, durante a leitura, e serve como pano de fundo para a construção de sentidos sobre um texto. Constitui, dessa forma, o conjunto das normas ou experiências acumuladas pelo receptor: "[...] uma situação existencial concreta, uma sensibilidade particularmente condicionada, uma determinada cultura, gostos, tendências, preconceitos pessoais [...]" (ECO, 2015, p. 68), que juntos interferem na compreensão da obra segundo uma determinada perspectiva particular.

Ora, mas o texto também possui um repertório, soma dos procedimentos que visam à condução de uma articulação do sentido, de um determinado efeito sobre o leitor. É no encontro e tensão entre os repertórios do leitor e da obra que a leitura literária se potencializa,

pois é da natureza da arte romper com as disposições habituais, provocando o deslocamento das expectativas do receptor e, portanto, a reorganização das representações sobre o objeto imaginário.

Para Iser (1999), o deslocamento das expectativas é a dinâmica mais profunda que a leitura de uma obra literária pode estabelecer com um leitor, pois se, como considera o teórico, a característica do texto literário é não organizar as normas de repertório e os segmentos das perspectivas em uma sequência previsível, a atividade constitutiva que o leitor passa a desempenhar se torna cada vez mais complexa e produtiva. Torna-se complexa porque submete as expectativas do leitor às do texto e, ao dificultar a formação do objeto imaginário, o compele a reformulação de suas próprias perspectivas. Assim procede porque

> [...] a negação atribui ao leitor um lugar entre o 'não mais' e o 'ainda não'. Ao mesmo tempo, ela dá concretude ao lugar do leitor. A atenção deste aumenta pelo fato de que as expectativas evocadas em virtude da presença do que é familiar são paralisadas pela negação. Desse modo, a negação faz com que as atitudes do leitor se diferenciem, pois agora não mais são possíveis determinadas concepções daquelas normas que são familiares para o leitor. Pois o conhecimento que o texto oferece através de seu repertório ou invoca mediante os seus esquemas deve conter algo que ainda não possui (ISER, 1999, p. 171-172).

As perspectivas do leitor são frustradas porque o texto evoca possibilidades de experiência que se distanciam das disposições habituais. Ao ter que abandonar – mesmo que temporariamente – seus próprios hábitos, o leitor passa a desempenhar uma atividade ideativa de constituição que busca recuperar a coerência dos elementos de compreensão dados pelas perspectivas do texto. A negação de disposições familiares fomenta, então, a adoção de atitudes que visam à superação das indeterminações do objeto imaginário, transformando o texto em experiência renovada para o leitor.

Na tentativa de concretizar a conectabilidade entre os segmentos do texto, o leitor tem o seu ponto de vista deslocado como consequência do afastamento de suas disposições habituais, o que altera seus horizontes de compreensão e o arranjo dos sentidos constituídos. Esse processo se faz notar porque o texto literário enjeita a reprodução das expectativas do leitor, agindo sobre elas e modificando-as. O resultado disso é a instauração de uma nova consciência sobre os próprios códigos e as expectativas habituais (EAGLETON, 2006).

Por isso, a parte produtiva da atividade do leitor é desafiadora, vez que depende de sua capacidade de reflexão a construção dos significados que um texto literário pode oferecer. Mesmo quando esse pareça dominar os esquemas de significação, mediante um conjunto estruturado de evidências linguísticas, cabe ao leitor o desafio de responder, ou melhor, reagir

ao potencial estético que a leitura de uma obra literária é capaz de provocar. Isso depende, em grande parte, das escolhas que o leitor executa (sua escala de referências, seus graus de aproximação, seus pontos de contato) perante o objeto visado (ECO, 2015).

O leitor preenche, desse modo, uma função transformadora ao interagir com o texto, pois devido a sua atuação, processa-se a modificação do estado de artefato artístico da obra literária para o de objeto estético (AGUIAR, 1996). Contudo, não custa salientar, o texto é que orienta essa conversão por meio de um conjunto de instruções presentes no leitor implícito. Em decorrência disso, as condições de concretização dos sentidos de uma obra estão condicionadas a "[...] co-atuação entre o ato da leitura (ou melhor, uma complexa ação de recepção, constituída de vários atos) e determinadas marcas estruturais dos textos de ficção" (GUMBRECHT, 2002, p. 992).

Em face dessas considerações, a leitura literária é compreendida como um processo de construção de sentidos resultante da interação entre o leitor e o texto literário. Com isso, surge a necessidade de pensar e estimular práticas de leitura que assegurem a formação do leitor literário que saiba fazer proveito dos saberes implicados no processo interpretativo de leitura, garantindo, desse modo, uma efetiva comunicação com a obra literária. Surge daí toda uma rede de ligações possíveis que devem convergir para tornar o ato de ler um exercício significativo, um processo de aprendizagem que conduza o leitor ao domínio da palavra enquanto construção literária de sentidos (PAULINO; COSSON, 2009).

2.2 O LETRAMENTO LITERÁRIO

Pensar a aprendizagem da literatura como um processo de construção de sentidos que se realiza através da interação entre texto e leitor, implica reconhecer que a leitura, em especial a literária, é um ato (ou conjunto de atos) que se realiza no diálogo entre sistemas ficcionais e artísticos e receptores literários que atuem sobre tais sistemas para convertê-los em competências e conhecimentos que os façam avançar sobre a compreensibilidade das leituras que realizam ao longo da vida. Nesse sentido, a leitura literária precisa ser considerada não somente em suas dimensões estética e cultural, mas também social, um uso efetivo da linguagem voltado para a vida dos sujeitos.

Ao ressaltar o caráter social do uso da leitura e da escrita, os PCNs (BRASIL, 1997) assinalam que nas sociedades modernas há uma exigência crescente sobre o domínio de saberes linguísticos que satisfaçam as demandas sociais correntes e que possibilitem o pleno

exercício da cidadania. Em consequência, a ausência das competências necessárias para produzir e compreender textos em linguagem escrita, nos diversos âmbitos da atividade humana, representa uma lacuna na formação do indivíduo e resulta em julgamento ou avaliação social negativa.

Pode-se afirmar que hoje é praticamente consensual que a aquisição e a aprendizagem da leitura e da escrita se caracterizam como processos de compreensão ativa sobre a língua e a linguagem, manifestando-se enquanto formas de ação e reflexão sobre os saberes linguísticos (BRASIL, 1998). Dentro dessa concepção, é condição necessária para a interpretação e produção de diferentes textos que circulam socialmente a clareza de que ler e escrever envolvem mais do que habilidades meramente técnicas: são práticas sociais que assumem configurações e propósitos específicos e são influenciadas pelo contexto em que estão inseridas.

Ao redimensionar os usos da língua escrita como práticas sociais em que a leitura e produção de texto se manifestam em contextos sociais diversificados e atendem a propósitos específicos, adentra-se o campo do letramento. Mais que saber ler e escrever (condição de quem é alfabetizado), o letramento destaca a apropriação dos saberes linguísticos e a utilização desses conhecimentos nas mais diversas situações e contextos sociais de forma competente e frequente. Dito de maneira mais elaborada, o letramento requer dos indivíduos "[...] não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu 'estado' ou 'condição', como consequência do domínio dessa tecnologia" (SOARES, 2013, p. 29).

Por serem heterogêneas as práticas sociais da escrita, há uma ênfase contemporânea na pluralização do termo letramento, como tentativa de compreender a extensão do fenômeno interligando-o à diversidade cultural, linguística, ideológica e ao contexto de poder sobre o qual cada sociedade se organiza e funciona (STREET, 2007). Os múltiplos letramentos (ou multiletramento) destacam a capacidade de uso da leitura e da escrita no processo de comunicação, de representação da linguagem, e procuram abranger a complexidade e os impactos que as novas tecnologias exercem nas relações sociais.

A pluralização do conceito de letramento compreende assim "[...] a extensão do significado da palavra para todo processo de construção de sentido, tal qual encontramos em expressões como letramento digital, letramento informacional, letramento visual, letramento financeiro, letramento midiático [...]" (SOUZA; COSSON, 2011, p. 102). Tal perspectiva plural parece ser o eixo central das propostas difundidas na BNCC (BRASIL, 2017) para o

ensino de Língua Portuguesa, pois acentua que a aprendizagem da língua, associada aos diversos meios de significação, deve contribuir para uma atuação mais crítica e efetiva nas práticas contemporâneas de linguagem com que vão se deparar ao longo da vida as novas gerações de crianças e jovens.

Dentre os vários letramentos existentes, o letramento literário se caracteriza "[...] como um processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos" (COSSON; PAULINO, 2009, p. 67). Sendo integrante da expansão do uso pluralizado do termo letramento, distingue-se dos demais justamente porque lida com a escrita como um sistema simbólico e artístico de representação múltipla de mundo e das diferentes maneiras de fazê-lo. Aproxima-se, nesse sentido, do que Iser (1999) salienta ser o traço diferencial da experiência literária: sua significância provém do tempo de interação com que se ocupam os indivíduos para efetivar o processo de constituição de sentidos.

É a intensidade do processo de interação com o objeto literário e as diferentes maneiras de explorar seus aspectos que tornam a aprendizagem da literatura uma experiência singular. Com isso surge a possibilidade do sujeito não somente compreender a potência e a plurissignificação que a palavra literária possui para dizer o mundo e construir sentidos, mas também de apropriar-se desses modos de dizer e significar e torná-los também seus.

Nesse sentido, o letramento literário excede as fronteiras de aprendizagem da escrita com um sentido utilitário para afirmar-se "[...] como apropriação da literatura enquanto linguagem [...]" (COSSON, 2015, p. 182), isto é, permite ao leitor compreender melhor, por meio da experiência estética e de modo mais intenso, o conhecimento de si, do outro e do mundo. Por esse motivo, o letramento literário não se restringe ao processo educativo no âmbito escolar, embora a importância da escola como instituição responsável em desenvolver de modo sistemático os protocolos de leitura seja central para que tal apropriação aconteça.

A escola tem sido um campo de investigação privilegiado dos estudos e pesquisas sobre o letramento literário, justamente porque é nela que a leitura literária ganha contornos bem específicos: não se restringe a promover a leitura por prazer, a formar o leitor somente para a fruição, mas é um *lócus* de conhecimento (COSSON, 2016) que só pode ter demonstrado seus efeitos se explorada de maneira adequada. É um processo de apropriação desencadeado pela curiosidade e que fornece ao leitor em formação palavras, imagens e modos de significar e interpretar a vida e a realidade.

Na prática pedagógica, a apropriação da literatura enquanto lócus de conhecimento "[...] se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para

quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros textos" (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103). Decorre disso a necessidade da escola organizar eventos de letramento que ajudem o estudante a fazer uma exploração adequada do texto literário, promovendo diferentes maneiras de abordar uma obra e de explorá-la sob os seus mais variados aspectos.

Dessa maneira, na sala de aula, o trabalho de leitura numa perspectiva do letramento literário deve visar à superação do trabalho fragmentado com o texto literário tão presente nos manuais didáticos e estimular a frequência da prática leitora de modo a se tornar um hábito cotidiano. Articulado a essas ações, é preciso garantir também que o ato de ler um texto literário não se esgote numa atividade gratuita ou se restrinja a uma experiência estritamente individual, mas que assuma efetivamente uma dimensão coletiva de trocas, negociações e compartilhamentos dos sentidos construídos, pois esse é o aspecto fundamental do letramento literário praticado no processo educativo.

Quando bem executado, o letramento literário faz sentir os seus efeitos para além dos muros da escola, uma vez que concluído o processo de escolarização da literatura poderá o cidadão converter a experiência da aprendizagem em favor de si, empregando-a na sua vida e usufruindo-a sob as mais variadas formas. Numa acepção prática, torna-se letrado literariamente aquele que adquiriu não somente a condição de ser "[...] capaz de ler e compreender gêneros literários, mas **aprendeu a gostar de ler** literatura e o faz por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético" (BARBOSA, 2011, p. 148, grifo da autora).

Como se pode perceber, o letramento literário oferece aos indivíduos a possibilidade de novas formas de interação com um mundo do qual faz parte, mas que ainda não dispunha dos meios necessários para acessá-lo plenamente (COSSON, 2017). Por esse motivo, é um processo de apropriação que não se esgota na identificação das características de uma obra literária, antes se detém nos seus modos de significar e orienta o leitor para a descoberta do sentido global do texto. Fornece aos indivíduos, portanto, "[...] os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem" (COSSON, 2016, p. 30), tendo na literatura sua principal representante.

2.2.1 A formação do leitor literário na escola

A importância da leitura literária, no processo educativo, se afirma em função de ajudar o leitor a ler melhor (COSSON, 2016), de fornecer-lhe os instrumentos necessários à consecução de novas maneiras de apreciar um texto, em propiciar-lhe modos mais abstratos de pensar, centrados na linguagem (COLOMER, 2007). Nesse sentido, a leitura literária pode ser realizada de maneira formativa, pois à medida que forma o leitor enquanto sujeito de sua leitura, desencadeia a possibilidade de aprender e avaliar antecipadamente o que vai lendo, bem como de ajustar sua capacidade de compreensão aos desafios que uma obra de literatura provoca como forma de representação do mundo (COSSON, 2017).

Pensar a leitura literária como formativa demanda o reconhecimento de alguns aspectos que lhe são fundamentais. O primeiro diz respeito à destinação de um tempo para práticas individuais de leitura, por meio do qual o estudante poderá exercitar suas habilidades de fluência, concentração, autocontrole etc, envolvidas no ato da leitura. A imersão no mundo da escrita, de convivência solitária com os livros, é decisiva para a construção de uma auto-imagem leitora consorciada com o avanço de novas maneiras de aprender com o texto.

Embora delicada, essa etapa de transferência de responsabilidade e de controle sobre a leitura deve ser o ensejo para que o estudante possa desenvolver a capacidade de seleção e avaliação prévia dos livros, levantar e encontrar apoio para as hipóteses, criar expectativas, arriscar-se na proposição de sentidos que nem sempre se verificam. A atuação da escola na garantia de um tempo mínimo para a execução de todas essas funções é imprescindível (COLOMER, 2007), ainda quando pareça constituir-se numa atividade apartada do seu âmbito de ação. Com razão, argumenta Cosson (2016, p. 26) que a "[...] nossa leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler [...]".

Assim posto, é seguro afirmar que a interferência escolar no processo de ensino da leitura literária se consuma no trabalho de procedimentos que mobilizem a capacidade de raciocinar do estudante, ajudando-o a ler criticamente para identificar os nuances e contradições presentes no texto literário, para que as relações mais complexas entre a estrutura da obra e os acontecimentos possam ser evidenciadas e que o mundo ficcional se lhe torne mais compreensível. Em suma, deve contribuir para o desenvolvimento da aptidão apreciativa e do senso crítico do leitor.

A prática individual de leitura com o texto literário é somente a primeira parte do trabalho de formação a ser desenvolvido na escola. Como ressaltam diversos autores

(ZILBERMAN, 1990; COLOMER, 2007; COSSON 2016, 2017) se o acesso à leitura implica a inevitabilidade da avaliação pessoal, a necessidade de formação interpretativa assinala que as reverberações de uma obra no leitor é sempre um processo de construção coletiva. Nesse sentido, o segundo aspecto fundamental da leitura literária no processo educativo é a construção de uma comunidade de leitores, ou seja, a criação de espaços de compartilhamento de leituras em que haja a circulação de variados textos e o respeito pelas escolhas e níveis de dificuldades que cada aluno possa apresentar em relação à leitura das obras.

O texto, como uma rede de sentidos constituída por signos, é já um produto dessa construção compartilhada por uma comunidade. É desse modo que podemos compreender que toda leitura interpretativa de uma obra se constitui numa possibilidade de reescrevê-la até certo ponto, guiado em parte pelos interesses e limitações do leitor e, em parte, pelas condições, normas e convenções sociais que combinadas exercem influência nos processos de negociação e de persuasão recíproca de cada interpretação.

As práticas de leitura literária, quando realizadas em contextos de intenso compartilhamento e negociações de sentido, ganham robustez justamente porque proporcionam o enriquecimento da "[...] resposta própria com os matizes e os aportes da interpretação do outro, já que a literatura exige e permite distintas ressonâncias individuais" (COLOMER, 2007, p. 149). Os efeitos precedentes da aproximação com o texto literário assinalam que a busca de sentido se faz mediante uma profunda inserção na sociedade e que o esforço despendido individualmente na construção de sentidos se constitui sempre num ato solidário (COSSON, 2016).

Destaque-se, portanto, que por meio da troca de experiências, da exploração conjunta dos significados, da abertura para a escuta de outros pontos de vista produzidos sobre o mesmo objeto, é que a leitura do texto literário se torna uma atividade intelectual completa, um domínio de conhecimento insubstituível, pois enquanto exercício solidário que permite a manifestação pessoal e que contribui para a autoafirmação do indivíduo (ZILBERMAN, 1990, p. 18), ela proporciona não somente o entendimento do texto, mas auxilia o estudante a exercitar a sua experiência de maneira mais segura e amplia a sua capacidade de compreender o mundo.

Por esse motivo, tem razão Colomer quando propõe que toda atividade avaliativa envolvendo leitura seja formulada de maneira a favorecer "[...] um tempo de reflexão e expansão da recepção própria, por um lado, e um tempo de exploração conjunta de significado, por outro" (COLOMER, 2007, p. 150). A garantia da reflexão individual e a

exploração conjunta de significados constituem o objetivo maior da formação do leitor literário, de modo que se bem executada, torna possível a superação progressiva de uma leitura semântica para uma leitura crítica.

No entanto, como tem salientado Colomer (2007, p. 47), "[...] a escola só atua sobre as leituras que se realizam em seu âmbito, com todas as condições e limitações que isto implica". Portanto, deve-se ter a consciência de que nem toda leitura realizada no âmbito escolar é igualmente relevante para todos. Um leitor pode se interessar por determinadas obras e ignorar outras tantas consideradas importantes. O que não se pode negar ao aluno é o direito de conhecer o *corpus* literário existente, mesmo quando fique esquecido e desprezado após o contato preliminar.

O empenho da escola deve se concentrar na formação do leitor, sabendo que

> [...] Ler enriquece a todos até certo ponto, mas como diz o escritor catalão Emili Teixedor, para certas obras o leitor não apenas precisa de ajuda, mas um certo 'valor moral', uma disposição de ânimo de 'querer saber'. Nem todo mundo, nem sempre, o deseja. É útil pensar a educação literária como uma aprendizagem de percursos e itinerários de tipo e valor muito variáveis. A tarefa da escola é mostrar as portas de acesso. A decisão de atravessá-las e em que medida depende de cada indivíduo (COLOMER, 2007, p. 68).

Mostrar as portas de acesso depende da implantação do diálogo durante o processo de ensino da literatura. Não há conhecimento do sujeito se não houver escuta sobre as suas experiências, menos ainda se a intenção é de suplantar as vivências compartilhadas em proveito de uma formação leitora unificadora. O grande desafio que se impõe, porém, é a organização de espaços que possibilitem a interação das experiências de leitura já adquiridas pelo leitor sem renunciar a perspectiva de aprendizagem de novas maneiras de apreciar um texto literário, mesmo quando não se apresentem como realizações prazerosas ou ligadas diretamente ao interesse do leitor.

As práticas de leitura do texto literário, no contexto escolar, podem preencher esses objetivos. Para tanto, é necessário que a escola compreenda a educação literária como uma aprendizagem dinâmica de itinerários e percursos variáveis que enriquece o leitor até certo ponto. E, ainda, que o propósito dessa aprendizagem é de colocar o educando em contato direto, desde o início, com o texto, sem o qual é impossível sentir e vivenciar a literatura como uma experiência gratificante.

3 O TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA, A LITERATURA INFANTO-JUVENIL E A OBRA INVESTIGADA

3.1 A ABORDAGEM DA LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

A afirmação de Todorov (1980, p. 46) de que "nunca houve literatura sem gêneros" implica o reconhecimento de que o ensino que toma por objeto de análise o texto literário está necessariamente vinculado à consideração dos gêneros literários. Nesses termos, a didatização da literatura no processo educativo pode ser problematizada com base na seguinte questão: é possível o ensino/estudo do texto literário, na educação básica, sem observar os elementos e características que enformam e articulam seu todo significativo, isto é, o gênero a que pertence? A resposta certamente é negativa.

A reflexão sobre a literatura[2] aparece já agregada à problemática dos gêneros em *A República* de Platão e a *Poética* de Aristóteles. É a partir dos estudos desenvolvidos por esses pensadores gregos e, posteriormente, pelos estudiosos renascentistas que a divisão tripartite clássica dos gêneros literários termina por se fixar: o lírico (ou poético), o épico (ou narrativo) e o dramático (COSTA LIMA, 2002c). Objetivamente, a classificação da literatura em categorias distintas tenciona distinguir e determinar as propriedades que são imanentes de um modo específico de representação da realidade (*mímeses*) e as formas assumidas para que essa representação seja (re)produzida.

É bem verdade que há um debate inesgotável desde os antigos sobre os parâmetros que devem ser considerados na distinção deste ou daquele gênero literário (COSTA LIMA, 2002b; BERRIO; CALVO, 1992; GENETTE, 1986), o que revela haver, no cerne das diferentes abordagens teóricas, perspectivas heterogêneas que se empenham em demonstrar a natureza fundamental das espécies literárias. Por esse motivo, o gênero, compreendido como um agrupamento de obras literárias, tem sido concebido teoricamente tanto com base na sua "[...] forma exterior (metro e estrutura específicos) como também na forma interior (atitude,

[2] Roberto Acízelo de Souza (2006) informa que embora o surgimento da palavra *literatura* constitua solução léxica recente, datada entre a segunda metade do século XVIII e o início do XIX, ela é resultante de uma lenta e complexa mudança histórica, em curso desde o século II a. C., que afetou tanto o seu conteúdo semântico quanto o corpo de escritos que designa contemporaneamente. Entretanto, como salienta o teórico, a existência ou não de uma palavra genérica que designasse certa modalidade discursiva, não impediu os gregos do empenho em isolar os traços próprios e definidores de certo discurso, conforme as limitações e condições teórico-analíticas da época (cf. COMPAGNON, 2006, p. 31-35; EAGLETON, 2006, 1-24). É o que pode ser observado em *A Poética* de Aristóteles (1966, p. 69): "[...] a arte que apenas recorre ao simples verbo, quer metrificado quer não, [...] eis uma arte que, até hoje, permaneceu inominada".

tom, finalidade [...])" (WELLEK; WARREN, 2003, p. 289), podendo ser uma ou outra a base ostensiva do agrupamento ou mesmo uma mescla das duas.

Mas os resultados decorrentes da seleção dos diferentes tipos de propriedades para determinar um gênero literário quase sempre são díspares e os testemunham Wellek e Warren (2003) ao apresentar os diferentes posicionamentos a que chegaram à teoria clássica e a moderna sobre o assunto. Enquanto aquela é prescritiva e normativa, apresentando-se como regras fixas e imutáveis de estruturação dos gêneros literários, o que desautoriza qualquer possibilidade de miscigenação entre as espécies da arte, essa é claramente descritiva, pois não somente evita limitar o número de espécies possíveis como prevê que as fronteiras entre os gêneros podem ser facilmente demovidas, criando-se daí novas espécies (COSTA LIMA, 2002c).

Quaisquer que sejam as conclusões sobre os gêneros literários (escritos e orais) e suas propriedades fundamentais, o que efetivamente os tornam indissociáveis da reflexão sobre as obras literárias é que funcionam como instituições que regulam as formas de comunicação entre os sujeitos e sobre as quais estes podem atuar ativamente. Admite-se dessa maneira – e dificilmente se pode refutar essa afirmação – que os gêneros (literários ou não) se comunicam, tal como afirma Bakhtin (1997), com a sociedade em que ocorrem: são reveladores dos aspectos constitutivos da sociedade a que pertencem.

Como instituição, os gêneros refletem a organização social e se apresentam como modelos de estruturação das esferas de comunicação verbal, estas delimitadas por uma série de fatores como a estrutura composicional, a abordagem temática, intenções e circunstâncias, o conjunto constituído de parceiros etc. Diante dessa constatação, é possível afirmar que cada época, em cada esfera da atividade humana, elege os gêneros que melhor expressam a mentalidade e as ideologias de um povo. Isso explica o porquê da existência de certos gêneros literários numa sociedade e a sua ausência em outra. Conforme declara Todorov (1980, p. 50) "Não é por acaso que a epopeia é possível numa época, o romance numa outra, o herói individual deste opondo-se ao herói coletivo daquele: cada uma dessas escolhas depende do quadro ideológico no interior do qual ela se dá".

Para Todorov (1980, p. 50), aliás, os gêneros (literários ou não) são mais que somente classes de textos: eles são "[...] a codificação historicamente atestada de propriedades discursivas". O estudioso expõe que as configurações concretas assumidas por um gênero só são possíveis em função do que uma sociedade considera ser parte integrante de sua estrutura e de sua finalidade. São essas propriedades – que podem ser de ordem semântica, sintática,

pragmática e/ou mesmo verbal –, contextualmente situadas e legitimadas socialmente, que determinam as formas de comunicação e o entendimento recíproco entre os sujeitos que compartilham uma mesma língua. Nesse sentido, Todorov (1980) se aproxima do pensamento bakhtiniano sobre os gêneros (do discurso):

> A época, o meio social, o micromundo – o da família, dos amigos e conhecidos, dos colegas – que vê o homem crescer e viver, sempre possui seus enunciados que servem de norma, dão o tom; são obras científicas, literárias, ideológicas, nas quais as pessoas se apoiam e às quais se referem, que são citadas, imitadas, servem de inspiração. Toda época, em cada esfera da vida e da realidade, tem tradições acatadas que expressam e preservam sob o invólucro das palavras, das obras, dos enunciados, das locuções, etc. Há sempre certo número de ideias diretrizes que emanam dos 'luminares' da época, certo número de objetivos que se perseguem, certo número de palavras de ordem, etc. Sem falar do modelo das antologias escolares que servem de base para o estudo da língua materna e que, decerto, são sempre expressivas (BAKHTIN, 2000, p. 313).

Com relação ao ensino da literatura na escola, não há razões para que aconteça desvinculado da consideração dos gêneros literários, uma vez que a análise de seus aspectos serve como importante caminho para desvelar as perspectivas, os modos de ver e as representações de mundo que cada obra articula. A obra literária se apresenta como um diálogo entre autor-texto-leitor, um trabalho de conhecimento que articula as informações do texto com os conhecimentos prévios que cada leitor dispõe.

Mas há certos conhecimentos que precisam ser elucidados, ou melhor, precisam ser devidamente explorados no processo de interação do leitor com a obra literária. E o ensino de literatura na escola não pode eximir-se de empreender essa exploração conjunta, cuja negação certamente resulta em prejuízo para uma melhor compreensão global do texto. Como toda obra literária compartilha com outras criações artísticas algumas propriedades constitutivas, estas devem ser objeto de discussão, em sala de aula, com a finalidade de oferecer aos estudantes o conhecimento que lhes possibilitem ter condições para a busca plena de sentido que o texto literário pode oferecer.

Certamente, não se trata de reduzir o estudo da literatura ao conhecimento dos instrumentos de análise de um texto literário, pois a função da literatura na educação básica não é de formar especialistas, e sim leitores. Trata-se da busca de um equilíbrio entre "[...] a abordagem interna (estudo das relações dos elementos da obra entre si) [...] e a abordagem externa (estudo do contexto histórico, ideológico, estético)" (TODOROV, 2009, p. 36), que se bem realizada permite ao leitor o desvelamento do universo ficcional e a penetrá-lo com mais intensidade.

A análise literária na educação básica, portanto, não deve servir de estorvo para que o estudante tenha acesso ao sentido das obras lidas, antes deve ajudá-lo a explorar com proficiência o mundo feito de linguagem, posicionamento defendido por Cosson

> A análise literária [...] toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos. É só quando esse intenso processo de interação se efetiva que se pode verdadeiramente falar em leitura literária (COSSON, 2016, p. 29).

Desse modo, o estudo das propriedades comuns a cada gênero enseja ao estudante a oportunidade de ler e de ver aspectos do texto literário que escapam a uma leitura simples. Aliás, a leitura superficial de um texto "[...] esconde sob a aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado. É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo" (COSSON, 2016, p. 30).

A atenção dirigida ao estudo dos elementos internos de uma obra, considerando-se o gênero literário a que pertence, não pode resumir-se apenas em catalogar os meios pelos quais se serve o escritor para dar forma e verossimilhança ao universo ficcional criado. O estudo desses meios precisa estar necessariamente interligado ao diálogo que estabelece com o homem e com a vida, visto que o objeto da literatura é a própria condição humana (TODOROV, 2009). Compreende-se, assim, que

> É preciso ir além. Não apenas estudamos mal o sentido de um texto se nos atemos a uma abordagem interna estrita, enquanto as obras existem sempre dentro e em diálogo com um contexto; não apenas os meios não devem se tornar o fim, nem a técnica nos deve fazer esquecer o objetivo do exercício. É preciso também que nos questionemos sobre a finalidade última das obras que julgamos dignas de serem estudadas (TODOROV, 2009, p. 32).

Dentre as formas, estruturas e modos pelos quais uma obra literária pode se apresentar, optou-se na proposta de leitura literária desenvolvida neste trabalho por uma narrativa de ficção. A escolha se justifica por ser manifestamente o gênero textual com que os estudantes mantêm maior familiaridade tanto fora quanto dentro da escola, desde a infância. As narrativas integram suas vidas, assim como as dos homens de todas as origens, idades, condições sociais e tempos.

No entanto, familiaridade não significa necessariamente que os estudantes consigam selecionar e ler com profundidade os principais aspectos que um texto narrativo encerra. Daí a

necessidade de uma abordagem que considere os elementos fundamentais de uma narrativa, quais sejam o enredo, o narrador, as personagens, o tempo e o espaço. O conhecimento mais amplo destes elementos e de como são articulados na malha textual facilitará a análise e conduzirá o leitor a uma compreensão mais ampla da obra.

Desta maneira, propor um ensino de literatura tendo como referência os gêneros literários, considerando-se a análise das propriedades constitutivas de cada obra, envolve um trabalho intelectivo que vai além de saber classificar um texto literário como poesia ou prosa, de recortar o texto em elementos isolados e de tentar compreendê-los sem considerar os sentidos que se configuram mediante a relação que mantém com a estrutura de conjunto a que se integram (TODOROV, 2009). Mais do que utilizar alguns dos princípios resultantes da análise estrutural de uma obra, é preciso que os elementos analisados corroborem para o entendimento mais profundo do texto.

Das formas narrativas observadas, decidiu-se por utilizar o romance para a consecução da proposta de trabalho, escolha que se justifica por manifestar uma estrutura orgânica extensa e complexa em relação à independência relativa de suas partes e sua vinculação ao todo da composição, características que convidam o estudante a um fluxo temporal mais demorado com o texto e, portanto, pode se tornar uma experiência mais intensa e significativa na formação do leitor.

Antes de fazer uma exposição da obra escolhida, é preciso destacar que o texto selecionado participa do subconjunto de criações artísticas que tem sido denominada nos estudos literários de literatura infanto-juvenil, aspecto que tem sido apontado como peculiar tanto pelo tipo de público a que se destina quanto pelas formas em que filtra e articula os elementos acolhidos dos sistemas contextuais existentes.

3.1.1 Características da literatura infanto-juvenil

O estudo teórico da literatura para crianças e jovens é atravessado, constantemente, por fatores que interferem na compreensão de quais sejam as leis de construção que orientam a composição deste gênero literário específico. De modo que a dificuldade em estabelecer seus limites decorre da inconstância do gênero literário em análise, seja pela transitoriedade do leitor pretendido a que se destina, seja pelo equívoco de integração, no mesmo patamar, de outras produções culturais que não são exclusivas do universo infanto-juvenil, como a história

em quadrinho ou ainda pela inclinação de manipulação do texto para aquilo que o afasta de seu propósito primeiro: propiciar o prazer estético.

Não é outra a situação atual da literatura infanto-juvenil, visto que o debate oscila entre a sua função utilitário-pedagógica e as características estéticas do gênero literário. Constata-se, desse modo, que a análise do objeto em causa não deve prescindir de investigar as relações entre a função estética e as propriedades formativas, educativas e instrutivas. Não obstante, a análise deve se debruçar em rastrear os aspectos poéticos do texto, uma vez que são estes que permitem identificar a qualidade do gênero literário em questão. A investigação do objeto atende, assim, a dois aspectos do fenômeno, que se entrecruzam: a origem, evolução e alterações a que se submete o gênero, sua composição e construção.

Do ponto de vista histórico, a literatura infanto-juvenil encontra no conto maravilhoso seu gênero predecessor. Conforme alerta Cardematori, a importância dos contos maravilhosos se deve à identificação de crianças de diferentes épocas com as histórias referidas, à permanência do gênero literário, superando os testes de recepção e de temporalidade, ao aproveitamento de sua estrutura como parâmetro para produções posteriores, fornecendo a "[...] tônica literária do texto destinado à criança" (CARDEMATORI, 2006, p. 33). Contudo, a correspondência entre literatura infanto-juvenil e seu gênero predecessor não deve ser confundida com sua extensão, nem a criança e o jovem equiparados a seu público natural, porque nem sempre foi assim.

Os contos maravilhosos, antes de receberem o arranjo com que o leitor está familiarizado, existiam na forma de narrativas orais. Faziam parte do folclore e da cultura popular. Integrava-se ao cotidiano das pessoas, de modo que não pertenciam a este ou àquele grupo etário, nem guardavam, em princípio, propósitos moralizantes. Como relato de episódios da vida cotidiana, os contos circulavam livremente entre os adultos e manifestavam a situação de miséria e exploração em que se encontravam submetidos e o desejo de superá-las. Em face da impossibilidade de tornar realidade à reparação social a que almejavam, a via pela qual uma solução exequível se efetuava para as pessoas não poderia ser outra senão pela presença do fantástico e do maravilhoso (CARDEMATORI, 2006).

Desmistifica-se, assim, a percepção de que os contos surgiram como uma necessidade de atender ao gosto de um público específico e com o propósito de atender a certo projeto educativo. Seu propósito primeiro era proporcionar momentos de distração e entretimento às classes pobres e exploradas que, diante da impossibilidade de superar os laços de dominação em que se encontravam reprimidas, aspiravam à melhoria pelas únicas vias possíveis, o da

magia e o da fantasia (ZILBERMAN, 1987). É a identificação da criança e do jovem com esses elementos que, anos mais tarde, permitirá a correspondência, em definitivo, dos contos maravilhosos com a infância e seu aproveitamento enquanto instrumento útil de formação.

Essa conformação acontece graças, principalmente, a dois aspectos: o da adaptação e o da presença do maravilhoso. O primeiro diz respeito ao fato de que os autores que se dedicaram a coletar e editar as histórias (Perrault, na França; os Irmãos Grimm, na Alemanha; Hans Christian Andersen, na Dinamarca), fizeram consideráveis alterações nas narrativas populares recolhidas. As passagens consideradas obscenas ou repugnantes, inadequadas por mencionarem o incesto, a pornografia ou o canibalismo, foram eliminadas; em contrapartida, na conversão da literatura popular em infantil, elabora-se um modelo educativo que exprime um certo ideal de comportamento social, de valores éticos e religiosos burgueses, a que deve se submeter as personagens e, por extensão, a criança e o jovem, de modo que o afastamento do modelo desejado gere sempre uma punição (ZILBERMAN, 2003). Daí decorre a relevância da adaptação[3] das narrativas coletadas, segundo Cardermatori (2006), pois se num primeiro momento o conto folclórico não está endereçado à infância, "circulando entre adultos", é a adequação do material para um fim pedagógico que o torna apropriado à criança.

O segundo aspecto, a presença do maravilhoso, relaciona-se com a manifestação de trânsito entre o mundo real e o mundo da fantasia por meio do imaginário. Aqui todas as fronteiras são embotadas, pois o trânsito é livre para a construção dos domínios: se, por um lado, o texto proporciona a formulação de padrões de interpretação da vida e do ser, desvinculados de uma lógica racional, cujos referentes espaço-temporais são dispensados sumariamente para a sua elaboração, por outro, na medida em que há o retorno ou aproximação com acontecimentos de natureza factível, a leitura de mundo torna-se mais rica, uma vez que por pressionar a atenção e o raciocínio para certos elementos dos sistemas contextuais tomados do mundo, proporciona o desenvolvimento da sensibilidade e do senso crítico do leitor.

Embora as características anteriormente citadas não sejam exclusivas da literatura infanto-juvenil, observa-se que nela funcionam como um propulsor que encaminha a criança e o jovem para o amadurecimento emocional, pois o conjunto de significados simbólicos implícitos no texto, além de gerar identificação, contribui para a construção da imagem e da identidade do leitor, visto que nesse estágio da vida a descoberta sobre a consciência de *estar-*

[3] Outras fontes integradas ao acervo da literatura infantil por meio da adaptação são "a de literatura pedagógica, na cultura erudita, de que são exemplares os textos dos jesuítas" (CADERMATORI, 2006, p. 39-40) e as provenientes da literatura adulta clássica. Há ainda o caso de livros que foram escritos para uma determinada criança e se tornaram populares (MEIRELES, 2016).

no-mundo e o desejo de autonomia e independência da criança e do jovem frente ao outro (pai, irmãos, amigos) torna-se uma constante. É justamente a presença do maravilhoso que endossa essa experiência de encontro consigo e de superação da dominação do mundo adulto, graças à presença do elemento mágico, pois se não repercute em termos concretos, realiza-se através do sonho – um exercício de liberdade que a presença do maravilhoso assegura ao leitor (ZILBERMAN, 2003).

Mesmo sob fortes críticas que denunciam o conformismo e o escapismo, pela via do sonho, como um traço permanente dos contos maravilhosos, o que resultaria num paliativo e não numa solução para os conflitos que a criança e o jovem enfrentam na sociedade, é preciso destacar que o uso da informação no texto poético é difícil de controlar em virtude da "[...] alta taxa de imprevisibilidade da mensagem" (PALO; OLIVEIRA, 2006, p. 14). Resulta desse fato a possibilidade do conto se transmutar em instrumento emancipatório, por ser capaz de projetar de maneira verossímil as estruturas sociais e torná-las apreensíveis.

Essa tem sido a influência do elemento maravilhoso nos contos de fada e, por extensão, na literatura infanto-juvenil: ao traduzir a fantasia para a criança e para o jovem, o faz sem provocar reações de espanto, susto ou estranhamento. A presença de elementos que assumem um caráter simbólico aparece de maneira tão natural no texto, que são apreendidos como constitutivos do real (ZILBERMAN, 2003). Desse modo, o leitor pode prospectar, de forma imagética, sobre a representação de seus conflitos interiores e propor caminhos para solucioná-los, "[...] de sorte que a leitura do texto pode levar ao reconhecimento e à superação do problema" (BETTELHEIM, 1978 apud ZILBERMAN, 2003, p. 137).

Como se observa, a relevância do conto maravilhoso para a infância está na maneira como os elementos simbólicos estão integrados à sua estrutura. A presença e repetição desses elementos é que garantem a identificação da criança e do jovem com as situações retratadas e as personagens. A semelhança dos contos de diferentes épocas e lugares (atribuição de papéis fixos a personagens, enredo linear e sucessividade dos acontecimentos) oferece um paradigma de interpretação da realidade, pois da identificação e do confronto que estabelece com o material narrativo efetua-se o trânsito entre o mundo imaginário e o mundo real, proporcionando ao leitor a construção do conhecimento de si e do ambiente que o cerca.

A contribuição de Propp (2001) foi decisiva para a compreensão da permutabilidade das partes constituintes do conto folclórico. Seu método de análise propõe uma morfologia geral do conto baseada em seus elementos fundamentais. Ao definir as funções das personagens no conto, o estudioso estabelece um *status quo* de suas esferas de ação. A

personagem vale pelo que realiza no desenrolar narrativo, cumprindo funções específicas que o qualificam como herói, anti-herói, opositor, doador, mandante, auxiliar ou pessoa procurada. O gênero comporta, dessa maneira, uma intriga linear, com a presença de um herói afligido por um dano ou privação, desequilibrando a tranquilidade inicial, e a busca pela restauração do dano ou superação da privação.

A personagem desempenha, então, um papel importante na narrativa do conto maravilhoso, de maneira que a presença ou não das funções que a caracterizam por sua esfera de atuação, demanda a assimilação de como será percebida enquanto elemento simbólico pelo leitor. A ênfase recai, invariavelmente, nas qualidades ou nos defeitos morais das personagens. De modo que o problema não é a representação dos atributos, mas o maniqueísmo que impede a manifestação de outra ordem que não seja a previamente idealizada. Esse padrão narrativo tradicional abrange grande parte das produções literárias destinadas à infância.

Contudo, é possível afirmar que se o padrão tradicional persiste na literatura infanto-juvenil, há muitas produções contemporâneas que se afastam consideravelmente do estatuto-base, ao provocar violações e percorrer novos caminhos de experimentação na modernidade literária (PALO; OLIVEIRA, 2006). Opera-se uma transformação do estatuto da personagem, agente e coração da narrativa: por um lado, promove-se a ruptura das tradicionais funções que a caracterizam pela esfera de ação que desempenha na narrativa e, por outro, inaugura-se a personagem cuja identificação se desvincula da ação e se move para a qualidade atributiva daquilo que está no domínio de seu mundo interior, imagem projetada de si:

> Na medida em que o espaço da narração abrange a consciência – universo da representação, das formas de pensamento que são signos, isto é, modos de cifrar e significar o universo -, a personagem passa a se perceber como representação, signo, a um passo para ser também o narrador construtor de sua própria história a um possível leitor (PALO; OLIVEIRA, 2006, p. 34).

O novo paradigma assumido pela personagem, na narrativa moderna para crianças e jovens, torna discutível sua definição pela esfera de atuação exterior, projetada agora noutra dimensão: a da interioridade, movida pelos desejos, sentimentos, imaginação e sonho. A integração dos dois mundos (interior e exterior), à semelhança da disposição do pensamento infantil, requalifica a personagem pelas características e atributos manifestos na trama do texto, em que os acontecimentos de superfície cedem espaço para o espessamento de cada instante de consciência, amalgamando sensações, sentimentos e ideias sob múltiplas facetas.

A conciliação ou distanciamento do estatuto-base dependerá necessariamente de como a personagem é construída, do conjunto de índices que permitem recuperar as características desse ser cujas pistas só o texto pode fornecer. Uma vez mais, a abertura para o entrecruzamento de vozes na narrativa se torna necessária, visto que a superação da tensão entre narrador e leitor implica reconhecer neste a capacidade de participar ativamente da construção de sentidos que a leitura do texto desencadeia. No caso da literatura infanto-juvenil, a busca por esse momento de harmonia dá-se de forma mais evidente na incorporação da oralidade como padrão narrativo, meio sensível de se aproximar do leitor.

A recuperação da fala na escrita literária reporta-se ao primitivo ato de narrar histórias: momento de encontro entre interlocutores, sem mediadores, em que a interação implica um jogo de contrastes que remodela a todo instante as regras de exposição. O narrador se presentifica na materialidade do contar e tenciona a troca de experiências com o outro por meio da palavra, da entonação e da expressão corporal simultaneamente.

Dessa maneira, as condições em que o discurso oral se desenvolve criam, assim, um cenário múltiplo e inclusivo: primeiro porque a referência se desloca do dito para o modo de dizer, padrão que não se repete e que perdura enquanto acontecimento presente, aqui e agora; segundo, o risco de interferência dos diferentes interlocutores envolvidos que provoca o rearranjo da mensagem, imprevisibilidade que denuncia a precariedade do discurso "[...] sempre em disponibilidade para incorporar um novo dado em risco com o ocaso" (PALO; OLIVEIRA, 2006, p. 45); e, por fim, o rompimento da linearidade dos acontecimentos e da sintaxe exemplar, visto que o controle sobre as leis que regem a oralidade – redundância, incorporação de expressões coloquiais (a gíria e o jargão popular), desvios das normas linguísticas, simplificação e repetição das estruturas sintáticas, emparelhamento de enunciados sem ordem hierárquica – é instável porque não encontra formas satisfatórias de controle sobre a criação de novos modos de dizer.

A adequação vocabular e a incorporação da oralidade na sintaxe da literatura infanto-juvenil condizem com a proporcionalidade do domínio cognitivo do leitor e intenta diminuir a distância entre o produtor/narrador do texto e seu intérprete. Não se trata, objetivamente, de uma transcrição literal do discurso infantil e juvenil, previsibilidade que empobrece a obra, mas de um expediente que permita ao leitor recuperar, por meio dos signos presentes no texto, os aspectos de um real verossímil, proporcionando-lhe a aquisição e ampliação do domínio linguístico. Opera-se, na retomada do plano de linguagem, a função pedagógica inseparável da literatura reservada à criança e ao jovem.

A valorização da matriz da oralidade na sintaxe escrita aponta para o esforço de amenizar a assimetria da relação de dominação do adulto no universo da criança e do jovem que, se não chega a ser completamente anulada, tenta tornar a comunicação direta e atraente ao captar o repertório linguístico de seu público (ZILBERMAN, 2003). A abertura para o entrecruzamento das vozes na narrativa, sob novas formas de narrar e escrever, respeitando os limites da linguagem do leitor, sem renunciar a qualidade artística, aponta para novas possibilidades de renovação na escritura literária infanto-juvenil, com textos que procuram liberar a criatividade do leitor.

Decorre disso que todos os aspectos da obra para crianças e jovens – enredo, adequação vocabular, repertório linguístico, estilo, a presença de ilustrações e gráficos, formato e tamanho do livro – devem integrar-se com o objetivo de proporcionar ao leitor o contato e a aproximação com a verdade ficcional. Vista por esse ângulo, a literatura infanto-juvenil caminha na mesma direção que toda criação artística: visa à reflexão sobre a existência que conduza o ser humano a ampliar seus horizontes, independente da idade, condição intelectual, emotiva ou social.

Eis o grande desafio da produção literária para crianças e jovens na contemporaneidade: a superação da sedução utilitária, que converte o texto em mero instrumental, para afirmar-se enquanto arte universal da palavra, condição que a liberta de um segmento etário específico e a torna propriedade comum da humanidade.

3.2 *ANGÉLICA*: A OBRA EM QUESTÃO

Angélica veio a público no ano de 1975, pelas mãos de Lygia Bojunga. É o segundo dos vinte e dois livros da escritora brasileira, atualmente editado e comercializado pela editora Casa Lygia Bojunga. Conhecida nacional e internacionalmente, a autora recebeu ao longo de sua carreira mais de 30 prêmios, dos quais os mais importantes foram o Prêmio Hans Christian Andersen (1982), pelo conjunto de sua obra, e o Prêmio em Memória de Astrid Lindgren (ALMA – Astrid Lindgren Memorial Award), de 2004, recebido pelo governo sueco. Suas obras já foram publicadas em mais de dezenove idiomas e algumas adaptadas para o teatro e para a televisão.

De maneira geral, como notaram Lajolo e Zilberman (2007), Bojunga costuma representar as tensões (interiores e exteriores) típicas da infância mediante a construção de um universo ficcional marcado pela presença do maravilhoso, do ludismo e do humor, encenadas

muitas vezes por animais. Suas obras abordam temas densos se considerarmos que seu leitor mais direto (porém, não o único) seja a criança, mas isso através de uma linguagem simples, sem os artificialismos acadêmicos, o que favorece a aproximação e a comunicação efetivas com as suas narrativas. Essa forma de construir a mediação "[...] parece ter a intenção de colar-se ao modo infantil de perceber e dar significado ao mundo" (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 158).

Em *Angélica*, a mediação citada ganha contornos mais nítidos. A trama se desenvolve por intermédio da ação de personagens antropomorfizados que assumem características humanas. Apresentam-se ao leitor, num primeiro plano, as aventuras, dilemas e frustações vividos pelas personagens Porto e Angélica. Vivendo crises de identidade distintas, Porto é um porco que busca na mudança artificial de seu ser (aparência, voz, trejeitos) a chave para aceitação social, enquanto a cegonha-escritora Angélica, que procura uma revelação mais profunda de seu ser, tenta romper com a falsa condição de uma imagem que lhe fora imposta.

Embora Porto e Angélica constituam o núcleo central do enredo, outros núcleos são focalizados ao longo da narrativa e concorrem para o desenvolvimento da compreensão global da obra. São as histórias do elefante Canarinho, dos sapos Napoleão Gonçalves, Mimi-das-perucas e seus filhos e do casal de crocodilos Jota e Jandira. Os acontecimentos transcorrem, então, de maneira linear, interrompidas aqui e ali pela inserção daquelas personagens secundárias e de novas situações que contribuem para a constituição da rede de sentidos do texto.

Disposta dessa maneira, a obra abre inúmeras possiblidades de conexão, cujas relações o leitor assume o compromisso de deslindar durante o fluxo temporal da leitura. À medida que desempenha a ação de estabelecer as conexões entre os segmentos do texto, o leitor vai aprendendo com as personagens não somente os aspectos práticos de sua vivência, mas também as implicações psicológicas decorrentes das situações relatadas. As várias focalizações e as diferentes situações apresentadas estimulam o leitor a realizar a combinação dos diferentes segmentos textuais. Isso só é possível, entretanto, num contexto em que as assimetrias entre o autor-adulto e o leitor-criança são superadas. Bojunga tem consciência dessa questão e certifica-se de que o narrador de *Angélica* não assuma contornos autoritários.

O narrador, em terceira pessoa, tem a sua voz relativizada, evitando emitir comentários ou juízos de valor sobre as personagens e as situações narradas. São as próprias personagens que, através do diálogo, traduzem seus pensamentos, sentimentos e desejos. Quando muito, o narrador insere-se na história pelo recurso abundante do discurso indireto

livre associado à fala das personagens. Como daquele é abolida a responsabilidade sobre a explicação de todos os fatos, expande-se o espaço de "[...] troca de ideias entre as personagens, evitando a unidirecionalidade de interpretação que haveria caso apenas o narrador colocasse as ideias em debate" (ANDO, 2007, p. 725).

De maneira semelhante ao que ocorre com o narrador, o tratamento dado aos temas presentes na obra afasta-se de uma propensão aos valores autoritários. Por abordá-los recorrendo ao humor e à comicidade, as diversas tensões vivenciadas pelas personagens são equacionadas por meio de jogos de criação e de brincadeiras, amenizando assim os efeitos de temas que integram a realidade cotidiana do leitor, mas que escapam muitas vezes ao seu poder de compreensão.

Sem renunciar o lúdico, a autora conduz a narrativa como uma forma divertida de refletir sobre a realidade. Consegue, desse modo, encenar os problemas afigurados pelas personagens, mas de maneira leve e engraçada. Isso pode ser notado em diversas passagens, como durante o encontro de Porto e Angélica, no Restaurante Formoso, ou no decorrer dos ensaios da peça escrita pela personagem Angélica, quando das criações inusitadas de Napoleão Gonçalves e de Jandira.

Outro efeito decorrente do emprego do humor pode ser notado no questionamento de comportamentos sociais que são considerados pela autora como abusivos e injustos. Sem precisar recorrer a um discurso de tom doutrinário, o narrador oferece uma visão desapaixonada das atitudes que lhe parecem reprováveis, ficando a cargo do leitor a crítica e o deciframento delas. A crítica, por exemplo, ao autoritarismo em personagens como Jota, o dono do Restaurante Formoso e o pai de Angélica se faz notar segundo traços que os expõe ao ridículo e, por meio da ironia e da zombaria, provocam o riso no leitor.

Mas se a crítica a comportamentos sociais como o preconceito, o consumismo, a discriminação, a hipocrisia, a alienação, a mentira e a exploração é retratada com simplicidade, com vistas a favorecer a compreensão do leitor, procedimento equivalente é aproveitado na apresentação dos conflitos de identidade, na "[...] luta pela sobrevivência, passando pela busca da liberdade, da identidade, até questões relativas a lutas sociais e direitos individuais e coletivos" (SILVA, 2010, p. 49). Sob esse ponto de vista, tanto a crítica aos comportamentos sociais quanto à superação dos conflitos internos encarnados pelas personagens configuram projeções de uma realidade conhecida do leitor, com todos os seus problemas e dificuldades, mas que podem ser superados de algum modo.

A obra, dessa maneira, apresenta uma concepção otimista do mundo, tanto para os leitores quanto para as personagens. Estas porque superam suas crises de identidade e reencontram o equilíbrio interior por meio do trabalho em grupo, aqueles porque descobrem nos paradigmas de comportamentos ficcionalizados itinerários para solucionar conflitos que também os inquietam.

As frustações e experiências de vida das personagens se configuram, portanto, como recursos expressivos de efeito estético, sobre os quais o leitor é provocado a refletir, produzindo uma consciência crítica acerca da realidade que o cerca. Nesse sentido, a obra dispensa a apresentação de uma moral para pronto consumo tão comum à literatura infanto-juvenil, em proveito da indicação de diversos caminhos para a superação de conflitos e de realização individual e/ou coletiva.

4 DELINEAMENTO DA PESQUISA

4.1 TIPO DE PESQUISA

Tendo em vista que a natureza desta pesquisa estabelece-se pela necessidade de investigação empírica de uma determinada realidade com o objetivo de compreender aspectos do contexto estudado, apresentando-os tanto do ponto de vista prático quanto teórico, a experiência pessoal demonstrou que o caminho a ser seguido no trabalho de leitura do texto literário para a formação do sujeito-leitor no Ensino Fundamental seria o da pesquisa qualitativa.

Como tem salientado Alves (1991), três são os aspectos extremamente importantes na abordagem qualitativa: a imersão do pesquisador no contexto de investigação, a interação com os sujeitos envolvidos e a busca pela compreensão dos significados atribuídos por eles ao fenômeno estudado. Esses elementos demarcam, a rigor, a possibilidade real de identificação de aspectos e relações significativas do fenômeno analisado.

Considerando que o contexto de imersão dessa pesquisa é a educação e que o desafio imposto é a coordenação da ação pedagógica com a atitude pesquisadora, a pesquisa qualitativa se apresenta como uma alternativa metodológica que oportuniza a interação pesquisador-sujeito-objeto, permitindo observar a realidade e indicar direções que apontem para uma transformação positiva.

Sob esse viés, torna-se apropriado a combinação da pesquisa qualitativa com o método da pesquisa-ação, adotado também nesse trabalho, visto que ele abrange as ações do pesquisador e dos sujeitos envolvidos no contexto da pesquisa com o propósito de modificar determinada realidade. Thiollent (2007) define a pesquisa-ação como

> [...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 2007, p. 16).

A relevância da pesquisa-ação é que proporciona ao professor e pesquisador à oportunidade de identificar um problema específico e de investigar as suas características num contexto específico com a finalidade de contribuir para uma mudança positiva. Como a alteração de uma realidade exige a formulação de ações e a participação ativa dos sujeitos envolvidos na situação observada, a pesquisa-ação estabelece “[...] um ciclo no qual se

aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela" (TRIPP, 2005, p. 445-446).

Desse modo, a relação entre conhecimento e ação está no centro da discussão da pesquisa-ação, pois todas as atividades desenvolvidas, ao longo do processo, devem ter como base a observação das diferentes manifestações de ideias, posições e sugestões dos participantes envolvidos e a análise dos dados encontrados. Essa orientação, no contexto escolar, segundo Thiollent (2007, p. 81), "[...] contribui para a evidenciação das microssituações escolares e [...] a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes".

Visto que um dos pilares do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, é a capacitação de professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Fundamental, com o objetivo de instrumentalizá-los para a melhoria das práticas educativas, a pesquisa-ação apresenta-se como um método relevante nesse trabalho, uma vez que proporciona ao professor e pesquisador a produção de informações e conhecimentos de uso mais efetivo sobre as suas próprias práticas docentes, a fim de melhorar o ensino-aprendizagem.

4.2 O *LÓCUS* DA PESQUISA

A Escola Municipal Nossa Senhora da Luz é uma instituição pertencente à Rede Municipal de Ensino de Jequié, Bahia, situada na Avenida Ulisses Coelho Lima, s/n, bairro Km03. Mantida pela prefeitura, a instituição teve o seu ato de funcionamento autorizado pelo então Prefeito do Município, o Sr. Reinaldo Pinheiro, mediante a publicação da Lei Municipal nº 1744, de 21 de novembro de 2007, sob o nome de Escola Municipal do Ensino Fundamental Nossa Senhora da Luz[4]. Atualmente funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, ofertando à comunidade o Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e Finais e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escola está localizada na zona urbana, num bairro periférico da cidade, e atende os alunos da comunidade em que está inserida e os oriundos de bairros adjacentes. A maioria dos estudantes matriculados na instituição é proveniente de famílias de baixa renda que dependem de programas sociais, como o Bolsa Família, para suprir as necessidades básicas. Há também

[4] Fonte: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/j/jequie/lei-ordinaria/2007/175/1744/lei-ordinaria-n-1744-2007-cria-escola-municipal-do-ensino-fundamental-nossa-senhora-da-luz-e-da-outrasprovidencias?q=jequi%C3%A9>. Acesso em: 19 mai. de 2018.

um número elevado de alunos com histórico de desestruturação familiar e com parentes envolvidos em casos de criminalidade.

Semelhante à situação vivenciada por outras escolas em contexto periférico, a instituição de ensino mencionada convive com problemas sociais como a violência e o tráfico de drogas. Esses aspectos, que atravessam à vida em comunidade, inevitavelmente têm interferido também na dinâmica dos espaços e tempos educacionais. Os registros crescentes de agressão física entre os alunos e a intervenção da polícia para barrar o consumo e a venda de drogas dentro da escola, nos últimos anos, acendeu o sinal de alerta dos docentes e da equipe escolar. Além disso, a instituição passou a ser alvo de recorrentes furtos e ataques com depredação do seu patrimônio.

Outro fator que tem preocupado a equipe escolar é a baixa motivação dos estudantes pelos estudos. A baixa expectativa quanto à relevância da escola como espaço de aprendizagens significativas, que colabora para a formação humana e profissional, tem demonstrado um progressivo desgaste entre os discentes. Há evidências, por todo lado, desse comportamento: a frequência irregular, a baixa participação nas aulas, o não envolvimento com os projetos propostos pelos docentes, a falta de acompanhamento da família com relação ao cumprimento das atividades extraclasses, dentre outros. Esses problemas têm contribuído para a dificuldade dos estudantes em acompanhar os programas das disciplinas e garantir a consolidação de uma aprendizagem significativa.

A interferência dos aspectos citados tem resultado em altos índices de evasão e de distorção idade/série. Há um considerável número de alunos em situação de multirrepetência que, devido à fragilidade dos conhecimentos que possuem para a exigência da etapa em que se encontram, não conseguem acompanhar os conteúdos estudados, evadindo-se da escola antes mesmo do final do ano letivo. A verificação dessa situação fez com que a instituição de ensino recorresse a projetos de regularização da defasagem idade/série, com a implantação de turmas de Ler Mais[5] e de EJA Juvenil[6].

Mesmo com a implantação dos projetos de regularização apontados, os resultados das avaliações internas e externas das quais a escola participa, para verificar os níveis de proficiência de leitura e escrita e o domínio dos conhecimentos matemáticos, continuam

---

[5] Projeto elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Jequié para atender estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais que se encontram em situação de defasagem idade/série com dificuldades de leitura e escrita e de domínio dos conhecimentos básicos da Matemática.

[6] Modalidade implementada pela Secretaria Municipal de Educação de Jequié para atender estudantes entre 15 e 17 anos de idade que se encontram em situação de defasagem idade/série no Ensino Fundamental Anos Inicias e Finais.

apresentando números insatisfatórios. O último resultado divulgado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculado com base na taxa de aprovação obtida pelo Censo Escolar e da média de desempenho das avaliações aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), demonstra que a meta obtida pela escola está ainda abaixo da esperada.

Diante dos baixos índices apresentados, o corpo docente tem sido cobrado para que reformule as práticas de ensino de modo a atrair o interesse dos alunos e garantir uma aprendizagem mais significativa. Há uma constante discussão sobre qual configuração essas práticas devem assumir para que tragam um efetivo benefício aos estudantes, mas nem sempre há clareza em como realizá-las de maneira apropriada.

Com a alta rotatividade dos profissionais docentes, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a mudança recorrente da direção e coordenação escolar, a interrupção contínua dos serviços básicos da escola pela falta de pagamento dos funcionários contratados, implementar ações pedagógicas que favoreçam a qualidade do processo de ensino-aprendizagem tem-se tornado um desafio cada vez maior.

Quanto à estrutura física, a instituição vem passando por reforma e ampliação desde o ano de dois mil e dezessete, com melhoria dos espaços para atender a acessibilidade de alunos com deficiências físicas e a construção, em andamento, de uma biblioteca. A escola conta com treze salas de aula, uma sala que funciona temporariamente como sala de professor e coordenação, secretaria, direção, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), almoxarifado, depósito de livros, cozinha com refeitório, banheiros para alunos (masculino e feminino), banheiros para funcionários e uma quadra poliesportiva com obras inacabadas. A praça implantada nas dependências da escola, por causa do forte calor que faz na cidade, necessita de uma cobertura para usufruto dos alunos e para a realização de atividades extraclasse.

A escola é atendida por políticas de financiamento do governo federal, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que, somente em dois mil e dezessete, disponibilizou recursos no valor de dezoito mil reais, utilizados na aquisição de materiais de consumo, pequenos reparos e bens permanentes para a instituição. Também, em dois mil e dezessete, foram repassados à instituição pelo PDDE – Educação Integral recursos no valor de trinta e dois mil, utilizados para atender os alunos no contraturno escolar com acompanhamento pedagógico e oficinas diversificadas. Essa assistência financeira,

disponibilizada pela transferência de recursos federais para a escola, é de extrema importância para a efetivação das atividades desenvolvidas pelos docentes e pela equipe escolar.

Nesse contexto, desenvolver uma proposta de trabalho em que estejam articulados os propósitos educativos da escola torna-se ao mesmo tempo uma tarefa árdua e instigante, pois o caminho a ser percorrido requer um empenho maior do professor e pesquisador e dos demais participantes comprometidos com a busca de soluções para um determinado problema. Sem a disposição necessária, entretanto, nenhum desafio pode ser cumprido. É preciso ter a consciência de que toda energia gasta para desenvolver práticas que atendam as expectativas dos estudantes e a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem deve ser o ponto de partida e de chegada do trabalho desenvolvido no âmbito da educação.

4.3 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

A apresentação da proposta de trabalho visa atender a elaboração de atividades de mediação pedagógica que estimulem, de maneira sistemática e integrada, uma aprendizagem significativa da leitura literária, com o desenvolvimento da capacidade de apreciação, da crítica, do gosto e do espírito criativo de alunos-leitores do 7º ano da Escola Municipal Nossa Senhora da Luz e os instigue a descobrir na literatura um fenômeno artístico e força de linguagem produtora de novos sentidos.

No empenho de proporcionar aos estudantes a experiência da leitura literária como um exercício pleno de conhecimento e de prazer, as atividades propostas para a mediação pedagógica se organizam baseadas no método de Sequência Básica (SB) desenvolvido por Cosson (2016). A SB é constituída por quatro passos, a saber, motivação, introdução, leitura e interpretação.

A seguir, será apresentado o modelo de SB proposto por Cosson (2016) e o detalhamento do projeto de intervenção.

4.3.1 Primeira etapa: motivação e introdução da leitura

O primeiro passo da SB, a motivação, relaciona-se com a preparação do leitor para o processo de leitura da obra. Nesse momento, criam-se as condições favoráveis para que o aluno possa estreitar laços com o texto que vai ler. Em geral, apresenta-se uma situação em que os alunos são convocados a propor respostas sobre uma questão ou a posicionarem-se

sobre um tema específico. A ação visa um maior envolvimento dos participantes, pois, ao sentirem-se integrados, desde o início, a todo o processo de leitura, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor. E como tem salientado Cosson (2016, p. 54) "[...] o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação".

Para este passo da SB, é de suma importância o cuidado em preparar o ambiente da intervenção, levando-se em consideração a descrição da proposta e os sujeitos participantes. Como elemento motivador para aguçar a curiosidade dos alunos e começar a prepará-los para o primeiro contato com a obra, será utilizada a reprodução colorida, em tamanho ampliado, de duas cópias da capa do livro a ser lido, fixada uma na porta da sala e outra em seu interior. É importante também organizar os exemplares com os quais os participantes conviverão durante a pesquisa sobre uma mesa, ao lado de uma das reproduções da capa.

Como princípio de motivação para leitura da obra, será utilizada a sua temática. Por abordar as tensões e as crises de identidade vivenciadas pelas personagens (animais), divididas entre a imagem que os outros têm delas e a auto-imagem que irrompe de seu interior e que são manifestas através de desejos e sonhos, propõe-se a realização da dinâmica *Carteira de Identidade*. A execução da dinâmica requererá que os participantes se sentem de frente uns para outros e façam uma breve descrição de seu parceiro. Em seguida, as descrições devem ser trocadas entre os pares e lidas em voz alta para socializar e saber o que cada um pensa da pessoa descrita.

A realização da motivação representará um momento de integração de atividades de leitura, escrita e oralidade. A leitura do outro, o registro da interpretação que a leitura forneceu e o debate sobre as impressões registradas. A efetivação da motivação deve sintetizar o percurso a ser trilhado na própria leitura da obra, pois não haverá sentido em separar as práticas de leitura, registro e debate, feitas conjuntamente em todas as situações de ensino que envolva a literatura. A proposta integrada dessas atividades é, como afirma Cosson (2016, p. 57), "[...] uma medida relevante para a prática do ensino de língua materna na escola".

Um segundo momento da motivação se faz necessário. As reproduções em tamanho ampliado da capa do livro na porta e na sala de aula têm um propósito. Os elementos presentes na capa de um livro fornecem pistas importantes que possibilitam a antecipação e expectativa do leitor diante da leitura a ser realizada. Os participantes serão convidados a observar os indícios (cor, ilustração, título, nome da escritora) e lançar hipóteses quanto ao conteúdo do livro. Essa primeira leitura será claramente subjetiva e impressionista, contudo

incentivará o aprofundamento das impressões e a verificação das hipóteses propostas pelos leitores à medida que a leitura acontecer.

Importante ressaltar que a motivação prepara o caminho para o segundo passo da SB, a introdução. Trata-se do momento em que aos participantes são apresentados o autor e a obra em análise. Apesar de relativamente simples, a introdução requer alguns cuidados. O primeiro se refere à apresentação do autor, cuja finalidade é de fornecer, preferencialmente, as informações básicas de sua biografia. O segundo, a introdução da obra, tem a pretensão de aguçar a curiosidade do leitor ao explorar determinados aspectos do livro, como a sinopse do enredo e os elementos paratextuais.

É importante que a atividade seja coletiva e leve em consideração as leituras empreendidas pelos alunos na análise das informações presentes na capa do livro. Ao explorar esses aspectos, os leitores devem ser convidados a explicitar as hipóteses propostas e desafiados a, durante e após a leitura do texto, comprová-las ou recusá-las. Independente das estratégias utilizadas, o objetivo é propiciar a incursão do leitor na materialidade do texto, inclusive ao promover o contato físico com a obra. Como a escola não dispõe de biblioteca nem de acervo, o professor decidiu adquirir exemplares do livro para que cada participante tenha o seu.

De posse dos livros, aos participantes serão explicados o funcionamento da pesquisa e sua finalidade. Também se estabelecerá com os alunos o que Barbosa (2011, p. 148) chama de contrato didático, "[...] contextualizando as próximas atividades, explicitando procedimentos e o que se espera que façam, como farão e como serão avaliados". Desse modo, o contrato envolve o ajuste de alguns detalhes tais como o cumprimento do cronograma de encontros, o compromisso em ler o texto e o empenho em cumprir as tarefas propostas que objetivam propiciar a consolidação do letramento literário.

Quadro 01 – Plano de aula da exposição da proposta

EXPOSIÇÃO DA PROPOSTA
Conteúdo: Apresentação da obra literária e da proposta de intervenção didática. **Tempo de duração:** 3h/aulas
Objetivo: Estabelecer o primeiro contato dos alunos com a obra literária e com os objetivos da proposta de intervenção didática.
Procedimentos metodológicos: **1º Momento:** Mobilização dos participantes da pesquisa (30 minutos). • Aplicação da dinâmica *Carteira de Identidade* com a finalidade de identificar qual a

leitura de imagem que os participantes fazem uns dos outros.

2º Momento: Exposição da reprodução ampliada da capa do livro (40 minutos).

- Solicitação aos alunos da apreciação dos elementos constituintes da capa da obra.

Baseado na reprodução da capa, fazer o seguinte questionamento:

Fonte: www.travessa.com.br (2017)

Considerando o título do livro, o nome da autora, a ilustração e cores da capa, levante hipóteses sobre qual será a história contada?

Após o registro das hipóteses, solicitar que os alunos socializem oralmente suas suposições e as razões que os levaram a tais asserções.

3º Momento: Apresentação do autor e da obra (25 minutos).

- Fornecimento aos alunos das informações básicas da biografia de Lygia Bojunga;
- Introdução da obra, expondo uma síntese de seu enredo, com a pretensão de aguçar a curiosidade dos leitores;
- Distribuição dos exemplares do livro aos participantes.

4º Momento: Apresentação da proposta de intervenção didática (25 minutos).

- Informação sobre os objetivos e relevância do projeto;
- Estabelecimento do cronograma de encontros;
- Elucidação sobre o compromisso em ler o texto e o empenho de cumprimento das tarefas propostas.

5º Momento: Leitura dos primeiros capítulos do livro (5 minutos).
Combinação com os alunos da leitura prévia do primeiro, segundo e terceiro capítulos do livro para discutir e analisar durante a realização do primeiro intervalo.

Recursos didáticos:

- Imagens;

- Livros; - Máquina fotográfica; - Pasta clipada; - Xerox; - Canetas hidrográficas.
Avaliação: Avaliar o ponto de partida de cada aluno com relação às primeiras hipóteses levantadas sobre os elementos investigados, para melhor ponderar, na fase final, o percurso e os resultados obtidos.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

4.3.2 Segunda etapa: leitura e interpretação da obra

Os terceiro e quarto passos ocupam essencialmente a atenção da proposta de intervenção pedagógica, pois se referem à leitura e à interpretação da obra pelos alunos. Os processos são indissociáveis, visto que para cada evento que envolva um ato de ler (FREIRE, 2011) pressupõe-se haver um controle – em menor ou maior nível – sobre a compreensão do texto lido e a atribuição de significados sobre o conteúdo em questão.

A condução das práticas de leitura demanda reconhecer o papel ativo do leitor frente ao texto e deste como ponto de partida da construção de significados. Isso significa dizer que nem o texto é uma entidade absoluta, incólume às convenções e pressões sociais com as quais se relaciona e se confronta muitas vezes, nem que o leitor está completamente livre para atribuir os sentidos que bem queira sem considerar os elementos que compõem o texto.

A relação entre texto e leitor é de trocas, negociações e concessões para que ocorra a construção de sentidos. Trata-se, desse modo, de conjugar o conhecimento prévio de mundo do leitor com o conhecimento do texto, ambos circunscritos pela totalidade das convenções sociais. O ato de ler, no contexto escolar, especialmente, requer a construção crítica do conhecimento que gere uma interpretação e (re)escrita do lido nos limites possíveis de uma coletividade.

> Fazemos previsões sobre qualquer tipo de texto e sobre qualquer um dos seus componentes. Para realizá-las, baseamo-nos na informação proporcionada pelo texto, naquela que podemos considerar contextual e em nosso conhecimento sobre a leitura, os textos e o mundo em geral (SOLÉ, 1998, p. 25).

A vinculação entre texto e leitor no processo de interação e construção de sentidos é de suma importância para o trabalho a ser desenvolvido durante o letramento literário, visto que se é possível ao leitor inferir a riqueza de significados que a leitura de um texto pode instigar, no contexto da leitura literária essa ação é potencializada. Não somente porque seja o caminho previsível para a criação do hábito da leitura ou pelo motivo de ser prazerosa, mas, como explica Cosson (2016, p. 30), "[...] sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem."

Nesse espaço de interações deve haver um esforço para que o exercício da leitura seja efetivamente um instrumento de aprendizagem significativa. É imprescindível oportunizar ao aluno levantar suas próprias hipóteses sobre o que está lendo, antecipando acontecimentos, comprovando ou recusando suas previsões e recuperando informações no contexto da leitura.

Ao professor é importante acompanhar com atenção o desenvolvimento da leitura do aluno, agindo como uma espécie de "escutador ativo", conforme sugere Solé (1998), para, mediante esse exercício, agir também como leitor ativo. O acompanhamento não deve se constituir num instrumento de controle sobre a leitura do aluno, saber se está lendo ou não. O objetivo é observar o processo da leitura, a construção da compreensão e auxiliar o aluno nas dificuldades que possam surgir.

Para averiguar o desenvolvimento da leitura, Cosson (2016) sugere que sejam feitos *intervalos*, isto é, momentos de socialização em que os alunos são convidados a exporem os resultados de suas leituras. Os intervalos podem envolver tanto um diálogo simples com a turma quanto atividades específicas. A proposta é fazer pausas estratégicas para verificar as dificuldades de decodificação no processo da leitura: desconhecimento do vocabulário e das relações sintagmáticas, complexidade da estrutura composicional do texto, dentre outros. Mas não somente:

> Ao acompanhar a leitura dos alunos por meio de intervalos, o professor poderá ajudá-lo a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde a interação com o texto, a exemplo do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade (COSSON, 2016, p. 64).

O acompanhamento da leitura e a identificação de possíveis dificuldades encontradas visam auxiliar o aluno no curso de sua formação leitora. Formação que avança do estrito domínio de decodificação para níveis mais profundos de compreensão do texto. Desse modo,

tanto o conhecimento do código (a competência para decifrar letras e palavras), quanto à bagagem intelectual do leitor (suas leituras de mundo) são indispensáveis para a construção de uma interpretação significativa.

Cosson (2016) propõe que se pense a leitura, no cenário do letramento literário, em dois momentos: interior e exterior. O momento interior se cumpre na leitura básica que busca rastrear o significado de palavras e de frases, as relações entre as partes constituintes do texto (parágrafos, páginas e capítulos), buscando apreender o sentido global da obra. É o momento em que o leitor efetivamente trava contato com um mundo feito de palavras e o texto literário mostra toda a sua força, convidando-o a refletir sobre suas potencialidades enquanto representação temática do mundo. Embora de caráter individual, essa etapa é afetada por tudo o que o leitor já sabe e pelo que vai construindo durante a leitura.

O momento exterior é a manifestação da leitura, isto é, a exposição dos significados que foram construídos individualmente durante o processo de leitura, sem deixar de atender aos objetivos da tarefa em si. É a fase em que o leitor, após as trocas, negociações e concessões já feitas com o texto, compartilha com outros leitores o entendimento mais profundo que conseguiu alcançar, bem como exerce a escuta de outras possibilidades de compreensão, fortalecendo a construção dos significados na coletividade e ampliando os horizontes de sua leitura.

A execução do momento exterior requer consciência sobre as estratégias utilizadas para acessar as camadas mais profundas de significação e é esta construção dos sentidos do texto que se tem chamado de interpretação. Como é do espaço escolar que se espera o ensino e a reflexão sobre estratégias de leitura, é possível concordar com Cosson (2016, p. 65) quando afirma “[...] que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela”.

Uma última observação se faz necessária sobre o momento exterior. É que para cada atividade de interpretação deve corresponder um registro. Mesmo havendo a possibilidade de fazê-lo de diferentes maneiras, para o público a que se destina a intervenção pedagógica descrita, a escolha é o registro escrito. Por um lado, incentiva-se a elaboração de pequenos textos apreciativos sobre as leituras feitas (paráfrases), compartilhamento dessas reflexões e o diálogo com outros leitores da mesma comunidade escolar; por outro, preserva-se uma memória de leitura de cada aluno, possibilitando averiguar o processo de formação do leitor e sua concretização na perspectiva do letramento literário.

Em suma, os intervalos de leitura e de interpretação da obra a ser lida podem ser sintetizados, nos propósitos da mediação pedagógica desse trabalho, sob as seguintes proposições:

1. Por se tratar de uma proposta que se ocupa da leitura de uma obra completa, a leitura preliminar e, caso necessário seja, a releitura serão realizadas fora do ambiente escolar. É preciso negociar com os alunos, entretanto, o período necessário para realizá-las.

2. Os intervalos são momentos em que os alunos apresentam os resultados de suas leituras, pausa necessária para acompanhar o percurso de compreensão dos sentidos construídos pelo leitor, a socialização de suas interpretações com outros leitores da comunidade e o diálogo para a ampliação dos horizontes de leitura. Essa pausa também serve para que o professor oriente os alunos em face de possíveis distorções ou distanciamentos dos objetivos da proposta.

3. Para cada intervalo deve corresponder um registro. No contexto dessa proposta, a orientação é de que o aluno utilize a paráfrase, recurso que lhe permitirá reescrever o texto lido com suas próprias palavras, preservando-lhe as informações centrais. Desse modo, se estimulará o desenvolvimento da capacidade de crítica e apreciação do leitor sobre o objeto de leitura e também a prática da escrita.

4.3.2.1 Primeiro intervalo

No primeiro intervalo, serão analisados os aspectos primários que caracterizam a obra lida e que se somam para a estruturação global da narrativa. A apreciação de elementos como a presença dos espaços abertos e fechados, a construção temporal, a voz narrativa e sua relação com os acontecimentos narrados são importantes para a compressão de como a narrativa está estruturada e quais impactos causam sobre as ações, os sentimentos e os desejos das personagens.

A observação sobre as personagens Porto e Canarinho é também relevante para a compreensão, já colocada nas primeiras linhas, sobre a temática central da narrativa: as tensões entre a imagem que os outros têm das personagens e a auto-imagem que irrompe de seus interiores. A reflexão deve atender a investigação sobre as metamorfoses externas e internas dessas personalidades fictícias de modo a elucidar o impacto dessas transformações sobre os modos de agir e de viver delas.

Além disso, o intervalo será oportuno para a identificação das habilidades de leitura dos participantes, isto é, se possuem competências suficientemente desenvolvidas de seleção e apreciação das informações presentes na obra para construírem significados mais profundos sem a mediação do professor.

Quadro 02 – Plano de aula do intervalo um

INTERVALO 1
Gênero: Romance infanto-juvenil *Angélica* de Lygia Bojunga. **Conteúdo:** Leitura, análise e interpretação dos três primeiros capítulos da obra. **Tempo de duração:** 3h/aulas
Objetivos: - Compartilhar as interpretações construídas individualmente; - Ampliar e aprofundar os horizontes de leitura dos participantes mediante o contato com outras leituras possíveis e estratégias utilizadas por outros leitores para a construção de sentidos; - Reconhecer as características básicas da estrutura narrativa romance: enredo, a caracterização das personagens e seu âmbito de ação, espaço e tempo; - Refletir sobre os signos artísticos (elementos ficcionais, simbologias, imagens, conteúdos) presentes no texto literário.
Procedimentos metodológicos: **1º Momento:** Registro da leitura preliminar de cada participante (20 minutos). • Solicitação aos alunos que procedam ao registro da leitura preliminar efetuada, destacando aspectos da obra que chamaram a sua atenção. **2º Momento:** Leitura colaborativa do texto (30 minutos). • Socialização das suposições, impressões e ideias registradas pelos alunos de modo a proporcionar o contato com estratégias de atribuição de sentidos utilizadas por outros leitores, ampliando e aprofundando a proficiência leitora de cada indivíduo; • Avaliação da compreensão leitora dos participantes para proceder à elucidação de aspectos da obra que não foram percebidos e que são capitais para uma interpretação mais profunda dos significados presentes na obra. **3º Momento:** Análise e interpretação de aspectos da obra (40 minutos). Reflexão com os alunos sobre: • A elucidação de palavras, frases/orações, relações sintagmáticas e diálogos que norteiem e facilitem o entendimento do texto; • O narrador e sua relação com os acontecimentos narrados; • A caracterização das personagens Porco/Porto, e Canarinho (aparência física, constituição psicológica, conflitos); • A presença de espaços abertos (lago, mar, porto), fechados (escola, tronco oco da

árvore) e a construção temporal como expressões simbólicas das personagens;

- Os recursos ortográficos (mudança do nome da personagem Porco/Porto) e tipográficos (uso do asterisco, da exclamação, da caixa alta e do arranjo e vínculo de grupo de palavras entre si no espaço da página) como índices de sentimentos e desejos das personagens ou situações de que participam;
- A presença de metáforas concretizadas (o nó do rabo de Porto) e de metonímias (as rugas de canarinho) que remetem à interioridade das personagens;
- Estratégias de antecipação ou pistas fornecidas ao leitor pelo narrador sobre a participação futura de outras personagens no enredo.

4º Momento: Segundo registro após a (re)leitura, discussão e análise dos aspectos da obra (30 minutos).

- Solicitação aos participantes que procedam ao registro final, aprofundando as informações da primeira leitura.

5º Momento: Leitura dos próximos capítulos do livro (5 minutos).

- Combinar com os alunos a leitura prévia do quarto, quinto, sexto e sétimo capítulos do livro para discutir e analisar no segundo intervalo.

Recursos didáticos:

- Livros;
- Máquina fotográfica;
- Pasta clipada;
- Xerox;
- Canetas hidrográficas.

Avaliação:

Tomar como ponto de partida as impressões iniciais da leitura literária dos participantes, observando as evidências que conduziram a determinadas interpretações do texto e como foram efetuadas, de modo a registrar os primeiros avanços e ampliá-los e as dificuldades, para superá-las, por meio do diálogo em grupo que possibilite a discussão, o questionamento e a análise de cada leitura. Após a discussão, um registro de interpretação deve ser feito para verificar se o aprofundamento das impressões iniciais foi alcançado de modo a intensificar o processo de letramento individual e de toda a turma.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

4.3.2.2 Segundo intervalo

No segundo intervalo, caminha-se para a análise da personagem que dá nome ao romance, Angélica, no esforço de identificar as informações mais pertinentes que dão pistas sobre o seu modo de agir, pensar e viver enquanto personalidade fictícia. Desse modo, o

propósito é observar as metamorfoses explícitas e implícitas da personagem, abrangendo as características físicas, a constituição psicológica e suas idiossincrasias. Como a personagem Porto representa um importante contraponto que interage com Angélica, a observação de seus principais traços também será devidamente considerada para uma compreensão mais ampla dos significados presentes na narrativa.

Esse intervalo será importante também para verificar se as principais informações do texto literário estão sendo devidamente assimiladas. Dados como os recursos narrativos, a aparência física, a constituição psicológica e o âmbito de ação das personagens, o impacto psicológico dos espaços e dos acontecimentos sobre os entes precisam ser expostos pelos participantes, mesmo quando oralmente, de modo a assinalar a percepção desses aspectos.

Quadro 03 – Plano de aula do intervalo dois

INTERVALO 2
Gênero: Romance infanto-juvenil *Angélica* de Lygia Bojunga. **Conteúdo:** Leitura, análise e interpretação dos capítulos quarto a sétimo da obra. **Tempo de duração:** 3h/aulas
Objetivos: - Compartilhar as interpretações construídas individualmente; - Ampliar e aprofundar os horizontes de leitura dos participantes mediante o contato com outras leituras possíveis e estratégias utilizadas por outros leitores para a construção de sentidos; - Refletir sobre os signos artísticos (elementos ficcionais, simbologias, imagens, conteúdos) presentes no texto literário; - Investigar as características físicas, a constituição psicológica e os conflitos vivenciados pela personagem Angélica; - Analisar os contrapontos da constituição psicológica entre Angélica e Porto.
Procedimentos metodológicos: **1º Momento:** Registro da leitura preliminar de cada participante (20 minutos). • Solicitação aos alunos que procedam ao registro da leitura preliminar efetuada, destacando aspectos da obra que chamaram a sua atenção. **2º Momento:** Leitura colaborativa do texto (30 minutos). • Socialização das suposições, impressões e ideias enumeradas pelos alunos de modo a proporcionar o contato com estratégias de atribuição de sentidos utilizadas por outros leitores, ampliando e aprofundando a proficiência leitora de cada indivíduo; • Avaliação da compreensão leitora dos participantes para proceder à elucidação de aspectos da obra que não foram percebidos e que são capitais para uma interpretação mais profunda dos significados presentes na obra.

3º Momento: Análise e interpretação de aspectos da obra (40 minutos).
Reflexão com os alunos sobre:

- A elucidação de palavras, frases/orações, relações sintagmáticas e diálogos que norteiem e facilitem o entendimento do texto;
- A caracterização da personagem Angélica (aparência física, constituição psicológica, conflitos);
- A presença de espaços abertos (mar, porto) e fechados (caixa, buraco) como expressões simbólicas das personagens;
- Os recursos (uso do asterisco, das reticências e do arranjo e vínculo de grupo de palavras entre si no espaço da página) como índices de sentimentos e desejos das personagens ou situações de que participam;
- A presença da metáfora concretizada (o botão na cabeça de Angélica) que remete à interioridade da personagem;
- Os contrapontos da constituição psicológica entre Angélica e Porto.

4º Momento: Segundo registro após a (re)leitura, discussão e análise dos aspectos da obra (30 minutos).

- Solicitação aos participantes que procedam ao registro final, aprofundando as informações da primeira leitura.

5º Momento: Leitura do próximo capítulo do livro (5 minutos).

- Combinação com os alunos da leitura prévia do oitavo capítulo do livro para discutir e analisar no terceiro intervalo.

Recursos didáticos:

- Livros;
- Máquina fotográfica;
- Pasta clipada;
- Xerox;
- Canetas hidrográficas;
- Lápis e borracha.

Avaliação:

A avaliação será feita com base nos registros de leitura preliminar dos alunos sobre os capítulos lidos e nos posicionamentos orais em relação às principais informações já observadas sobre o texto literário. Após o momento de discussão, um segundo registro de interpretação deve ser feito para verificar se houve o aprofundamento das leituras iniciais.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

4.3.2.3 Terceiro intervalo

No terceiro intervalo, propõe-se a leitura de um excerto de texto teatral similar ao que se encontra no oitavo capítulo da obra para reflexão sobre os aspectos característicos do gênero e suas diferenças com o restante do texto lido. Após a discussão sobre o excerto, os alunos serão incentivados a participar de uma leitura dramatizada de um trecho do capítulo em análise com o objetivo de proporcionar a prática da leitura oral na coletividade, explorando a sonoridade, os recursos expressivos da linguagem, a intercalação de falas etc.

Ao término da leitura, os participantes poderão manifestar suas impressões, expondo as informações que mais chamaram a sua atenção, com a mediação pertinente do professor sobre aqueles dados importantes que não foram percebidos para, posteriormente, procederem ao registro da leitura.

Quadro 04 – Plano de aula do intervalo três

INTERVALO 3
Gênero: Romance infanto-juvenil *Angélica* de Lygia Bojunga. **Conteúdo:** Leitura, análise e interpretação do oitavo capítulo da obra. **Tempo de duração:** 3h/aulas
Objetivos: - Compartilhar as interpretações construídas individualmente; - Ampliar e aprofundar os horizontes de leitura dos participantes mediante o contato com outras leituras possíveis e estratégias utilizadas por outros leitores para a construção de sentidos; - Refletir sobre os signos artísticos (elementos ficcionais, simbologias, imagens, conteúdos) presentes no texto literário; - Distinguir as características básicas entre um texto narrativo e um texto dramático; - Investigar os dilemas e impasses vivenciados pelas personagens presentes no texto dramático, principalmente os de Angélica e de sua mãe.
Procedimentos metodológicos: **1º Momento:** Leitura de um excerto de texto teatral (20 minutos). • Leitura de um excerto de texto teatral com os alunos com a finalidade de proporcionar-lhes a oportunidade de tecer comentários e aproximações com o capítulo em análise e perceber as características e as diferenças com o restante do texto já lido. **2º Momento:** Leitura dramatizada do capítulo (50 minutos). • Proposição aos alunos de leitura de um trecho do capítulo de forma dramatizada.

3º Momento: Análise e interpretação de aspectos da obra (30 minutos). • Solicitação para que os alunos socializem oralmente suas suposições, impressões e ideias sobre a leitura feita e quais aspectos mais chamaram a sua atenção; • Reflexão sobre as divergências e os conflitos vivenciados pelas personagens presentes no texto dramático, principalmente os de Angélica e de sua mãe. **4º Momento:** Registro da leitura após a discussão e análise dos aspectos da obra (30 minutos). • Solicitação aos participantes que procedam ao registro da leitura. **5º Momento:** Leitura dos próximos capítulos do livro (5 minutos). • Combinação com os alunos da leitura prévia, fora do ambiente escolar, do nono, décimo e décimo primeiro capítulos do livro para discutir e analisar no quarto intervalo.
Recursos didáticos: - Livros; - Máquina fotográfica; - Pasta clipada; - Xerox; - Canetas hidrográficas; - Lápis e borracha.
Avaliação: Acompanhar a participação e o envolvimento dos participantes durante a leitura dos excertos de textos e na discussão sobre as principais características do texto narrativo e do texto dramático. Após a discussão sobre as características e a investigação sobre os dilemas e os impasses vivenciados pelas personagens presentes no texto dramático, os alunos devem proceder ao registro escrito de interpretação.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

4.3.2.4 Quarto intervalo

Durante o quanto intervalo, a atenção será sobre a análise das personagens Jurisprudêncio (o Jota), sua esposa Jandira, Napoleão Gonçalves e Mimi-das-Perucas. São histórias que se entrecruzam com as de Porto e Angélica, mas que apresentam circunstâncias conflituosas destacadas, de modo que a investigação das características físicas, psicológicas e das situações que envolvem tais personagens ajudará a compreender melhor a sua presença e relevância na constituição do sentido global do enredo.

Por se tratar dos capítulos finais em que a encenação da peça sobre Angélica se realiza pela participação da maioria das personagens, envolvendo uma série de interdições e eventos conflituosos de ordem individual e coletiva (clímax), será importante identificar com os alunos a maneira de superação dessas dificuldades no enredo (desfecho) e o impacto sobre as personagens, isto é, se houve ou não alguma aprendizagem e transformação mediante as situações experimentadas por elas ao longo da narrativa.

Quadro 05 – Plano de aula do intervalo quatro

INTERVALO 4
Gênero: Romance infanto-juvenil *Angélica* de Lygia Bojunga. **Conteúdo:** Leitura, análise e interpretação do nono ao décimo primeiro capítulo da obra. **Tempo de duração:** 3h/aulas
Objetivo: - Compartilhar as interpretações construídas individualmente; - Ampliar e aprofundar os horizontes de leitura dos participantes mediante o contato com outras leituras possíveis e estratégias utilizadas por outros leitores para a construção de sentidos; - Refletir sobre os signos artísticos (elementos ficcionais, simbologias, imagens, conteúdos) presentes no texto literário; - Investigar as características físicas, a constituição psicológica e os conflitos vivenciados pelos pares de personagens Jurisprudêncio (o Jota) e Jandira, Napoleão Gonçalves e Mimi-das-perucas; - Identificar as transformações explícitas e implícitas das personagens; - Identificar o clímax e o desfecho da história.
Procedimentos metodológicos: **1º Momento:** Leitura colaborativa do texto (30 minutos). • Socialização das suposições, impressões e ideias enumeradas pelos alunos de modo a proporcionar o contato com estratégias de atribuição de sentidos utilizadas por outros leitores, ampliando e aprofundando a proficiência leitora de cada indivíduo; • Avaliação da compreensão leitora dos participantes para proceder à elucidação de aspectos da obra que não foram percebidos e que são capitais para uma interpretação mais profunda dos significados presentes na obra. **2º Momento:** Análise e interpretação de aspectos da obra (40 minutos). Reflexão com os alunos sobre: • A elucidação de palavras, frases/orações, relações sintagmáticas e diálogos que norteiem e facilitem o entendimento do texto; • Os recursos (uso do asterisco, da caixa alta, do arranjo e vínculo de grupo de palavras entre si no espaço da página) como índices de sentimentos e desejos das personagens ou situações de que participam;

• A caracterização das personagens Jurisprudêncio (o Jota), Jandira, Napoleão Gonçalves e Mimi-das-perucas (aparência física, constituição psicológica, conflitos); • A superação dos conflitos vivenciados pelas personagens através da encenação da história da personagem Angélica; • O clímax e o desfecho da história. **3º Momento:** Registro da leitura após a discussão e análise dos aspectos da obra (30 minutos). • Solicitação aos participantes que procedam, em pequenos grupos, ao registro da leitura. **4º Momento:** Convite para o último encontro do projeto (5 minutos). • Combinar com os alunos a data do último encontro para avaliar o projeto.
Recursos didáticos: - Livros; - Máquina fotográfica; - Pasta clipada; - Xerox; - Canetas hidrográficas; - Lápis e borracha.
Avaliação: Verificar se os alunos conseguem perceber as principais características das personagens e identificar o clímax e o desfecho da narrativa, manifestando os impactos desses elementos sobre as personalidades fictícias. Após a discussão, os participantes, divididos em pequenos grupos, devem proceder ao registro escrito da leitura.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

4.3.3 Terceira Etapa: avaliação

A avaliação no ambiente escolar é o processo de pensar o ensino e a aprendizagem com base nas condições materiais em que uma atividade deverá realizar-se e as estratégias que serão utilizadas para atingir determinado fim. No caso da leitura literária, a avaliação se manifesta no vínculo de saberes prévios do aluno, na ampliação dos horizontes da experiência leitora durante o contato com o objeto de estudo, no compartilhamento, em comunidade, sobre os seus potenciais significados e na bagagem intransferível que, ao final do processo, cada indivíduo consolida.

Ao longo da mediação pedagógica, é preciso haver o cuidado para que a avaliação não se torne um instrumento limitado de aferição de saberes, mas sim, de perseguir os meios pelos quais o ensino e a aprendizagem se tornem factíveis num cenário que pode encontrar fatores de ordem diversa que atrapalhem o desenvolvimento e consolidação do letramento literário dos indivíduos. Desse modo, avaliar deve constituir-se em exercício constante para todos os participantes, alunos e professores, convertendo-se também num mecanismo de autoavaliação.

Diante desse desafio, é oportuna a proposta de Cosson (2016) em distribuir a avaliação em diferentes momentos da mediação. O primeiro se estabelece durante os intervalos, encontros regulares para acompanhar a leitura da obra. O segundo durante as discussões, diálogos em grupo que possibilitem aos alunos o compartilhamento, a discussão, o questionamento e a análise das leituras efetuadas. Esse momento deve servir também para orientar os participantes sobre informações que possam gerar incertezas e outras que, embora não percebidas, são importantes para uma compreensão plena dos significados presentes no texto. O terceiro momento, o registro da interpretação, integrando-se ao demais como oportunidade de verificar se o objetivo de leitura está sendo alcançado.

Desse modo, a avaliação se constitui como um espaço de negociação das diferentes interpretações e os caminhos percorridos para alcançá-los, contribuindo assim para a paulatina ultrapassagem das leituras preliminares individuais e para o estreitamento dos laços dentro da comunidade de leitores (COSSON, 2016). Objetivamente, o entendimento sobre essa metamorfose depende da contribuição efetiva de vários olhares, incluindo a dos alunos. Por esse motivo, o último encontro será dedicado a conceder a palavra para que eles possam relatar sobre a repercussão do projeto de leitura literária em suas vidas e a contribuição deste para o desenvolvimento da compreensão leitora de cada um.

Quadro 06 – Plano de aula da avaliação dos estudantes sobre as atividades do projeto

AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE AS ATIVIDADES DO PROJETO
Conteúdo: Avaliação sobre as atividades do projeto **Tempo de duração:** 1h/aula
Objetivo: - Avaliar os trabalhos realizados durante o projeto.
Procedimentos metodológicos: **1º Momento:** Recepção dos alunos (20 minutos) • Realização com os alunos de um momento de descontração com base na dinâmica *Eu diria que...*

• Cada aluno receberá uma bexiga contendo o nome de uma personagem, deverá enchê-la até estourar e dizer o que pensa sobre a personagem sorteada. **2º Momento:** Avaliação sobre as atividades do projeto (30 minutos). • Produção de um pequeno texto avaliando os encontros do projeto de leitura do texto literário. **3º Momento:** Agradecimentos (10 minutos). • Agradecimento aos participantes pela colaboração para a efetiva realização do projeto e informá-los que em breve as informações da pesquisa estarão disponíveis na escola.
Recursos didáticos: - Máquina fotográfica; - Pasta clipada; - Xerox; - Canetas hidrográficas; - Lápis e borracha.
Avaliação: Os alunos avaliarão os trabalhos realizados durante o projeto, elencando os pontos positivos e negativos, quando necessário, e comentarão sobre a experiência da leitura literária durante os encontros. Esse registro servirá de orientação para percebermos como o projeto foi recebido pelos alunos e as possíveis melhorias a serem feitas de modo a proporcionar, em oportunidades futuras, adequações que tornem a leitura do texto literário uma experiência de aprendizagem prazerosa e significativa.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

5 ANÁLISE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo, serão apresentados dados relacionados ao perfil dos estudantes participantes sobre os seus hábitos de leitura e informações sobre o trabalho com o texto literário, em sala de aula, concedidas pelas professoras de Língua Portuguesa. Em seguida, apresentar-se-á o relato das experiências de todas as etapas da SB e a discussão dos resultados.

5.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Para conhecer melhor o perfil dos participantes desta pesquisa, foi elaborado um questionário (apêndice H) contendo duas partes: I – Dados de identificação (nome, idade e turno escolar); II – 12 (doze) perguntas relacionadas aos hábitos de leitura do estudante, podendo este escolher entre uma ou mais das alternativas disponíveis, observando o teor de cada questão.

A turma de 7º ano, da Escola Municipal Nossa Senhora da Luz, é composta por 27 (vinte e sete) alunos, porém, no dia da aplicação do questionário, apenas 20 (vinte) estudantes compareceram. Desse total, 2 (dois) questionários precisaram ser desconsiderados, pois não haviam sido respondidos na íntegra.

Dos 18 (dezoito) questionários respondidos, verifica-se que a diferença de idade dos participantes varia de 12 (doze) a 14 (quatorze) anos. Por se encontrarem em situação de distorção idade/série, a maioria dos estudantes dessa turma já foi reprovada mais de uma vez na mesma série, pois apenas 5 (cinco) deles estão em situação regular conforme o fluxo escolar.

Em relação ao gosto por leitura, 14 (quatorze) afirmam gostar de ler, contra 4 (quatro) que se posicionam negativamente. Entre os que leem, porém, essa prática é esporádica, como pode ser observado entre os 15 (quinze) que apontam que a frequência de leitura acontece “às vezes”. Apenas 2 (dois) participantes declaram ler com regularidade.

O ambiente em que os participantes mais praticam a leitura é o espaço da casa (10), seguido da escola (6). Quando questionados sobre o que costumam ler com mais frequência nesses ambientes, 15 (quinze) afirmam ser o livro o suporte mais utilizado durante as leituras. Outros 6 (seis) apontam ler frequentemente material digital (blogs, sites, facebook, whatsapp, etc).

Com o intuito de entender melhor a natureza dessas leituras, isto é, qual(is) o(s) assunto(s) que motivam os participantes a lerem, as respostas obtidas foram diversas: textos bíblicos, estudos sobre a natureza, a terra, a violência, fatos históricos, lendas, investigação e História em Quadrinhos (HQs). Sobre a realização da última leitura feita pelos estudantes, levando-se em consideração os assuntos elencados, 16 (dezesseis) responderam que o intervalo de tempo não ultrapassa 1 (um) mês.

Ao serem questionados sobre se gostam de livros de história de ficção, 13 (treze) dos participantes assinalam que sim, 3 (três) que não e 2 (dois) apontam que nunca tiveram experiência com esse tipo de leitura. O maior incentivador apontado para o consumo desse tipo de leitura, segundo os estudantes, é a escola (7), seguido da casa (5). Há ainda 4 (quatro) que manifestam não ter interesse por esses livros, mas que gostariam de ter.

A cerca do papel do professor na indicação de livros de ficção, 5 (cinco) participantes afirmam que o docente sempre indica novos livros, 5 (cinco) que às vezes indica, 2 (dois) que já indicou a leitura no Ensino Fundamental I. Quanto ao método utilizado durante as leituras, a maioria dos estudantes declara que o professor lê trechos junto com a turma, sugere leitura para casa e comenta em classe sobre o que foi lido, contra 3 (três) que alegam nunca haver indicação de leitura de livros de ficção.

Sobre a avaliação quanto ao tempo que é dedicado à leitura de histórias de ficção, em sala de aula, 14 (quatorze) participantes admitem ser suficiente, contra 3 (três) que afirmam ser insatisfatório.

Com relação à última questão, se a escola onde estuda possui biblioteca ou sala de leitura, 10 (dez) participantes demonstram saber da existência de uma sala destinada para esse fim, mas que não frequentam, 2 (dois) que frequentam pouco e ainda 6 (seis) que desconhecem a existência do espaço.

Esses posicionamentos demonstram que a escola permanece na vanguarda do incentivo e da formação dos hábitos de leitura dos estudantes e dos modos de ler que os acompanharão para além da educação formal que receberem. Por isso, a importância de um planejamento escolar que propicie a articulação entre espaços, tempos, funções, objetivos e atividades de leitura de livros na escola, com o fim de favorecer a imersão no mundo da escrita e o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Nesse sentido, a leitura literária se apresenta como fundamental na formação de leitores cada vez mais competentes.

5.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DAS PROFESSORAS

Esperando obter informações sobre o trabalho docente com o texto literário na disciplina de Língua Portuguesa, foi elaborado um questionário (apêndice G) com 5 (cinco) perguntas respondidas por 2 (duas) professoras regentes (identificadas na análise pelas letras A e B) que atuam em turmas da instituição de ensino onde se realizou a proposta de intervenção.

A elaboração das questões pretendeu identificar referências sobre a forma como o texto literário é trabalhado em sala de aula, o interesse e rendimento dos estudantes conforme a metodologia de ensino adotada, as dificuldades na formação do hábito de leitura literária nos estudantes, se há algum protagonismo dos discentes na proposição de formas de abordagem para o trabalho com o texto literário e qual material/livro as professoras optam por utilizar durante as práticas de ensino de literatura.

Concernente à metodologia adotada para o trabalho com o texto literário durante as aulas, solicitou-se que as docentes tentassem explicitar os critérios que utilizam para a seleção de textos e as concepções que fundamentam as práticas de leitura literária desenvolvidas no processo de ensino.

Quanto à seleção, a escolha de um texto atende a critérios flexíveis como a disponibilidade do acervo, o perfil da turma, o ano/série dos discentes, indicações presentes no livro didático e a livre escolha dos estudantes. As adoções parecem seguir as indicações da crítica especializada e das tendências editoriais sobre quais livros são adequados e para quais idades, por um lado, e a autonomia de decisão do trabalho docente, por outro, uma vez que as formas de organização em cada contexto escolar e a definição dos objetivos a serem alcançados intervêm sobre quais obras literárias devem ser integradas ao processo educativo.

Já as concepções que organizam as práticas de leitura se relacionam a distintas funções, momentos e leitores envolvidos, visto que respondem ora ao cumprimento de uma atividade específica, como a apresentação oral ou escrita da leitura efetuada, cenas teatrais, desfile de personagens; ora a tarefas de ordem da aprendizagem linguística, como a realização de torneios de soletração; ou ainda, a compreensão da realidade social e cultural, através da reflexão e analogia dos temas presentes nas obras com o cotidiano dos estudantes.

Como se pode observar, o texto literário tem sido convocado a satisfazer diferentes finalidades de aprendizagem no contexto escolar. As funções, tipos e atividades propostas para a leitura de livros integram o conjunto de experiências de leitura que a escola costuma

patrocinar. Aqui não se trata de considerar como impróprias algumas dessas experiências, pois isso indicaria que o texto, enquanto objeto de reflexão escolar, só pode ser abordado de acordo com perspectivas limitadas de leitura.

Também não está se afirmando que o texto literário deva ser utilizado indiscriminadamente para desenvolver qualquer tipo de atividade, o que pode descaracterizar ao invés de favorecer a compreensão de sua natureza artística, mas de perceber que a literatura, em diferentes momentos, responde a variadas solicitações de aprendizagem na escola (COLOMER, 2007). A contestação se apresenta quando a tarefa educativa se restringe a uma abordagem supérflua dos recursos linguísticos de uma obra literária, situação que pode extenuar as infinitas possibilidades de estruturar e reestruturar os recursos da linguagem a serviço de uma comunicação inesgotável com a literatura.

Sobre o interesse e rendimento dos alunos segundo a metodologia de ensino adotada, as professoras apresentam visões distintas. A professora A afirma não conseguir identificar uma relação entre a metodologia e o interesse dos estudantes, mas que "[...] geralmente o desinteresse de alguns é expresso independentemente do tipo de atividade aplicada. Aqueles que aceitam a proposta quase na maioria tem um rendimento satisfatório". A professora B reconhece que há maior produtividade quando o trabalho é estruturado considerando-se parâmetros como "[...] idade, interesse por assuntos (específicos), humor e realidade, respeitando o perfil do aluno" o que favorece a busca de um "[...] sentido progressivo, mais percepção textual, senso crítico e a formação de leitores mais amadurecidos, que sabem o que querem".

Na prática escolar de leitura literária, predomina ainda pouca clareza sobre a relação entre as atividades desenvolvidas e a possibilidade de programar um itinerário orgânico e progressivo de aprendizagens (COLOMER, 2007). Sem conseguir definir os conhecimentos explícitos e as formas de ação que devem ser realizadas para garantir um percurso significativo do aprendizado, isto é, o que deve se ensinar ao longo da etapa escolar, os professores costumam ter dificuldades em estabelecer objetivos concretos de desenvolvimento.

O debate em torno dessa questão afeta diretamente a organização do trabalho docente, visto que se trata da responsabilidade que se cobra do professor sobre a formação dos leitores e, consequentemente, do sucesso ou não de tal empreendimento. O professor move-se entre escolhas que podem, em determinados contextos, mostrarem-se substanciais por ajudarem a criar uma imagem positiva do conhecimento que o contato com a literatura pode satisfazer e,

em outras situações, podem contribuir para o aumento do desinteresse de leitura dos estudantes, dependendo do modo como o método didático é empreendido.

A reação a essas dificuldades toma forma nas decisões que cada professor realiza em seu âmbito de atuação: ou ele recusa a evidência de que o método utilizado apresenta deficiências e, por isso, não consegue alcançar um número maior de leitores em formação (situação de que se aproxima a professora A), ou se lança ao gosto espontâneo e à satisfação imediata dos alunos, adotando sempre leituras que estejam próximas de seus anseios e interesses (orientação que parece seguir a professora B). Numa decisão, a experiência da literatura torna-se inacessível e distante do leitor, noutra, limita-se a possibilidade de descoberta de novas maneiras de apreciar a beleza de obras literárias mais complexas. Há ainda uma terceira via que se apresenta mais consistente:

> [...] é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do *conhecido* para o *desconhecido*, do *simples* para o *complexo*, do *semelhante* para o *diferente*, *com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno*. Nesse caso, é importante ressaltar que tanto a seleção de obras quanto as práticas de sala de aula devem acompanhar esse movimento (COSSON, 2016, p. 47-48, grifos meus).

Na resposta dada à terceira questão, sobre os motivos que dificultam a criação do hábito de leitura literária dos alunos, as docentes afirmam haver uma heterogeneidade de fatores que contribuem para o impedimento do consumo regular de obras literárias: a falta de incentivo familiar, da escola e do governo; a ausência de projetos de leitura na escola que estimulem o gosto pelos livros; a preferência por outras formas de acesso à representação da realidade, como a adaptação das obras para cinema; o analfabetismo funcional que impede e desestimula o estudante de ler; a falta de paciência diante de textos que exigem maior concentração devido à riqueza de detalhes e informações.

As informações colhidas demonstram que as dificuldades de formação do hábito de leitura decorrem de fatores que podem ser agrupados basicamente em três ordens. A primeira, de ordem política, indica a necessidade de um programa de incentivo à leitura como uma prática permanente e de responsabilidade compartilhada entre órgãos governamentais, instituições de ensino e família; a segunda, de ordem didático-pedagógica, indica deficiências do processo de letramento, a ausência do domínio dos saberes linguísticos implicados no uso da leitura e da escrita em contextos variados, carência que impede fortemente a possibilidade de interagir com uma obra literária; por fim, a ordem afetiva, envolve o significado que a

leitura possui para cada leitor, pois enquanto provocação, uma obra literária pode ou não responder a uma disposição pessoal, gerar o interesse ou o tédio do estudante.

Talvez por esse último motivo, o da afetividade que envolve a leitura de um texto, a professora B tenha registrado na quarta questão, questionada sobre se os alunos costumam propor outros tipos de metodologia para as aulas de literatura, que mesmo de forma esporádica os discentes sugerem "Leitura de textos curtos e engraçados (humor), atrelados à sua realidade pessoal". Isso demonstra que os leitores em formação sentem-se mais confortáveis diante textos que lhes sejam familiares, que se aproximem de aspectos da vida com os quais estão mais diretamente envolvidos.

O fator afetivo parece influenciar, inclusive, a seleção do material adotado pelo professor e a maneira como o utiliza na sala de aula, indagação que consta da última pergunta do questionário. A professora B declara que utiliza "[...] diversos livros didáticos, autores diversificados, não o uso exclusivo do livro do aluno, trazendo textos condensados e de fácil leitura, que servem como apoio, avaliação, ou seja, mais tipos de textos literários do que livros propriamente ditos".

Interessa notar aqui uma tendência redutora do ensino de literatura. Alguns docentes acreditam que o trabalho com o texto literário se dá de forma mais satisfatória e proveitosa através de textos curtos, divertidos e que se aproximem da vivência dos estudantes. Delineada dessa maneira, o ensino de literatura tende à falência (COSSON, 2016) e se constitui pouco enriquecedor, servindo apenas para confirmar o que já é habitual e preencher um programa didático que pouco acrescenta ao desenvolvimento do leitor.

É preciso vencer essa noção empobrecida de trabalho com o texto literário na sala de aula e organizar um itinerário crescente de aprendizagens com livros "[...] que ofereçam alguma dificuldade ao leitor para que valha a pena investir neles o escasso tempo escolar" (COLOMER, 2007, p. 149). A razão última da aprendizagem da literatura é de proporcionar novas maneiras de refletir e de modo mais profundo sobre sentidos e símbolos incorporados à experiência humana e que se manifestam através da linguagem literária. E isso só é possível fazendo progredir as preferências dos estudantes.

Com base num trabalho organizado, o professor pode aproveitar o conhecimento que os estudantes já possuem e introduzir, paulatinamente, textos mais densos e de estruturas mais complexas para que percebam que as experiências humanas podem ser ordenadas e apresentadas de maneiras singulares. Nesse processo de ampliação, a metodologia adotada pelo professor para dar concretude à formação do gosto pela leitura e escrita dos discentes é

de fundamental importância, especialmente se tratando de alunos que estão em processo de escolarização nos níveis fundamentais do sistema de ensino brasileiro, caso da turma participante da proposta de intervenção desenvolvida.

5.3 RELATO DAS EXPERIÊNCIAS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.3.1 Primeira etapa: motivação e introdução da leitura

O foco desta etapa da proposta de intervenção foi o de propiciar aos estudantes, antes do contato efetivo com o livro, a experimentação das expectativas e a constituição de hipóteses que antecedem e preparam o leitor para a incursão na materialidade de um texto. Por reconhecer que o leitor é um sujeito de saberes que costuma recorrer ao repertório de conhecimentos de que dispõe para construir suposições sobre um objeto com que entra em contato, embora não tenha ainda a compreensão ampla de sua consistência, a oportunidade de explorar o conjunto de elementos que preparam a recepção de uma obra literária figura como uma atividade potencialmente motivadora.

Partindo desse princípio, o momento inicial da intervenção se destinou a aguçar a curiosidade dos estudantes por meio de atividades e provocações que de alguma maneira convergiram para animar a leitura da obra. A princípio, o próprio espaço de realização da proposta foi organizado de modo a estimular a participação dos estudantes.

Durante o acolhimento, os estudantes se depararam com reproduções em tamanho ampliado do livro *Angélica* na porta e no interior da sala, o que gerou indagações sobre a que se referiam as imagens observadas. Próxima da imagem fixada, dentro da sala, podiam-se observar exemplares da obra organizados sobre uma mesa com os quais os participantes não tiveram contato imediato. Antes foram convidados a participarem da dinâmica *Carteira de Identidade*, que consiste em sentar-se de frente para outra pessoa e descrevê-la brevemente, ressaltando características físicas, qualidades e/ou defeitos, a depender do grau de intimidade compartilhada com a pessoa.

Após concluírem os registros, os estudantes os trocaram entre si para que pudessem verificar a descrição feita por seus pares. A fim de que todos tivessem conhecimento do que fora registrado, solicitou-se que cada componente fizesse a leitura da descrição e comentasse se correspondia ou não a uma verdade sobre si. Como os participantes já possuíam vínculos decorrentes da convivência em sala de aula, os apontamentos produzidos se mostraram

coerentes e tenderam a afirmar aspectos positivos da imagem e da personalidade, o que não impediu que alguns estudantes manifestassem reclamações sobre atributos que julgavam ser importantes sobre si e que não apareceram nos registros.

Ao final da dinâmica, os estudantes compreenderam que o objetivo da atividade foi de demonstrar que existem diferenças entre o modo como uma pessoa pode ser imaginada pelos outros e como ela acredita que realmente é, divergência que muitas vezes afeta a autoestima e leva a mudanças externas e internas com intuito de ser acolhido em determinados grupos e espaços, mas que podem resultar num sofrimento emocional e físico para os indivíduos.

Essa primeira atividade apresentou-se como uma reflexão preliminar sobre o tema central que predomina em *Angélica*, isto é, a crise de identidades de personagens que estão divididas entre a imagem que os outros têm delas e a auto-imagem que irrompe de seu interior. Como princípio de motivação (COSSON, 2016), a dinâmica realizada serviu de ponto de partida para preparar os estudantes para a leitura do texto. Apesar de propositalmente não ter sido fornecido informações mais específicas sobre o enredo, todo o processo foi conduzido de modo a estabelecer laços estreitos com a obra.

Ainda no terreno da motivação, os alunos foram convidados à apreciação da reprodução ampliada da capa do livro e, tendo como referência os elementos que a integram, responderem ao seguinte questionamento: considerando o título do livro, o nome do autor, a ilustração e cores da capa, levante hipóteses sobre qual será a história contada.

A exploração de elementos paratextuais de uma obra literária é uma ótima oportunidade, segundo Cosson (2016, p. 53), de perceber que "[...] os sentidos dos textos não são dados apenas pelas palavras escritas, mas também pelo modo como são organizados". O contexto ajuda a emoldurar o texto numa perspectiva mais abrangente, o que permite ao leitor interagir de modo criativo com as palavras. Desse modo, deter-se, ainda que sumariamente, sobre esses elementos permitiu aos estudantes perceberem que os sentidos de uma obra começam a ser construídos antes mesmo de o leitor entrar em contato com o texto.

Essas atividades motivacionais apenas são influenciadoras, mas não determinantes da leitura. São desafios que preparam o leitor para o contato com o texto, que o instiga a se posicionar projetivamente sobre o que espera encontrar na leitura a ser realizada. Entretanto, é preciso garantir que a proposta de leitura siga uma sequência apropriada para que a motivação obtenha sucesso e que o interesse pela apreciação da obra não se esgote nessa etapa. Isso depende, em diversas ocasiões, "[...] do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de

uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar" (SOLÉ, 1998, p. 43).

Após efetuarem os registros, os estudantes puderam socializar suas impressões e explicar as razões que os conduziram a fazer as afirmações apontadas. De modo geral, notou-se que as antecipações e hipóteses produzidas pelos participantes se restringiram em destacar as relações diretas dos elementos presentes na capa do livro, isto é, uma leitura mais literal dos aspectos apreciados. É o que se verifica nos seguintes registros, cujos autores tiveram suas identidades preservadas e serão referidos daqui em diante pelas letras A, B, C etc. As respostas serão apresentadas assim como foram escritas, sem correções, com o fim de manter a fidedignidade dos dados.

Aluna A – transcrição na íntegra

Pelo que estou vendo da capa, é um animal misterioso.

Aluna B – transcrição na íntegra

A imagem pra mim representa um animal de traz das folhas com medo de alguma coisa.

Um fator que pode ter contribuído para a moderação das suposições acima é que como dispunham de poucos indícios sobre a história, os participantes tenham preferido apoiar-se em correspondências mais seguras dos elementos presentes na capa. Suposições mais arriscadas, nesse caso, poderiam repercutir negativamente do ponto da engenhosidade da especulação apresentada, resultando numa falha de entendimento. Os estudantes optaram por respeitar seus próprios sentimentos de não compreensão (SOLÉ, 1998).

Em contrapartida, outros participantes decidiram arriscar-se e ir um pouco além da leitura direta dos elementos. Eles propõem leituras mais avançadas do ponto de vista da especulação imaginativa e se aventuram em formular perspectivas que emergem de uma atividade leitora mais interpretativa. Mesmo diante da possibilidade futura de constatar que cometeram equívocos, os estudantes ousam apontar aspectos sutis do contexto e suas possíveis implicações com o texto.

Aluno C – transcrição na íntegra

Acho que a história, irá se passar na estação do outono, e terá uma menina que pode ser angelica que sera um pessoa com muitas curiosidades.

Aluna D – transcrição na íntegra

Provavelmente o livro falará sobre a vida de alguém e pelo olhar curioso do menino(a) que aparece na capa, esse alguém estará tetando descubrir algo ou a se mesmo aparenta ser uma história de fantasias e suspences que nos deixará curiosos.

Os exemplos utilizados até o momento apontam para a existência de diferentes modos de ler um mesmo texto e que cada leitura é fruto da negociação entre os conhecimentos prévios do leitor, o repertório de informações de uma obra literária e o contexto em que ambos estão inseridos. Uma proposta metodológica que vise favorecer uma aprendizagem significativa com a literatura deve se ater ao fato de que os estudantes articulam esses aspectos de diferentes maneiras para construir e avançar na compreensão leitora.

O momento posterior à socialização dos registros foi de apresentação da autora e da obra física. Esse momento é denominado por Cosson (2016) de introdução. Quanto à escritora, foram fornecidas informações básicas baseadas na leitura da orelha do livro, para que os participantes tomassem conhecimento sobre a sua relevância na produção da literatura infanto-juvenil brasileira. Durante a apresentação da obra, o professor explicou a importância da leitura naquele momento e justificou a sua escolha retomando a reflexão recoberta na realização da dinâmica *Carteira de Identidade*. Também fez a leitura, juntamente com os participantes, da síntese do enredo que se encontra na contracapa do livro, ação que excitou ainda mais a curiosidade dos estudantes sobre a história.

Após receberem os livros, os estudantes foram informados sobre os objetivos e importância do projeto. Considerou-se necessário, igualmente, estabelecer um cronograma de encontros e insistir na importância do compromisso de ler o texto e do empenho em cumprir as tarefas propostas. Finalmente, ficou combinado a leitura extraclasse dos capítulos primeiro ao terceiro para discussão e análise no próximo encontro.

5.3.2 Segunda etapa: leitura e interpretação da obra

Nesta etapa da proposta de intervenção foram realizados os momentos de leitura, de discussão e de construção interpretativa da obra *Angélica*. Por se tratar de uma narrativa relativamente extensa, estruturada em onze capítulos, a realização das atividades de leitura individual e de apreciação crítica do texto demandou a organização de tempos e espaços distintos para sua efetivação.

Em razão de o trabalho envolver a análise de uma obra literária completa, acordou-se com os estudantes que a leitura individual deveria ser realizada fora do ambiente da sala de aula. Além de destinar um tempo específico para o cumprimento da atividade, a decisão por realizá-la num outro espaço que não o de convivência rotineira dos participantes apresentou-se como uma oportunidade de terem um contato mais íntimo e particular com o texto e de exercitarem habilidades implicadas no ato da leitura, como rapidez, concentração, autocontrole etc. Como a escola não dispunha de biblioteca e nem de sala de leitura, os estudantes efetuaram as leituras em casa.

A garantia de um tempo individual de leitura é de suma importância para que os estudantes tenham a oportunidade de formar sua auto-imagem de leitor. É durante esse momento que eles experimentam o contato mais profundo com um universo feito de palavras que mobiliza a inteligência e sensibilidade para a produção de sentidos. Constitui-se numa experiência única, em que cada leitor tem a possibilidade de fazer descobertas e testar os limites de sua competência leitora através de negociações entre os seus conhecimentos prévios e o conjunto de pistas entretecidas no texto.

Dessa forma, essa primeira e fundamental aproximação do texto caracteriza-se como um processo dinâmico de interação em que o leitor, sem a interferência direta de um mediador que não os próprios sinais inscritos numa página, objeto físico da leitura, dedica-se a explorar os elementos internos dos enunciados e, relativo ao seu repertório de conhecimentos externos, busca suscitar significados implícitos, isto é, sentidos e símbolos que se relevam no processo de leitura.

Por meio da experiência autônoma de leitura, o leitor aprende a avaliar os livros que lê, a criar expectativas, a identificar características de uma obra, a selecionar o que considera ser relevante, a recusar ou reformular suas próprias hipóteses. Nesse desafio, “[...] as obras se abrem como um mapa cheio de pistas para construir seu leitor, levar-lhe pela mão em direção a terrenos cada vez mais complexos e exigir-lhe que ponha em jogo maior experiência de vida

e de leitura" (COLOMER, 2007, p. 139). Em contrapartida, o leitor tem a chance de desenvolver suas competências leitoras e de experimentar a comunicação literária.

Não foi difícil perceber as tentativas que os estudantes empreenderam durante a leitura da obra *Angélica* e as respostas que se esforçaram em construir sobre ela no âmbito dessa primeira aproximação. O transcorrer da proposta demonstrou que embora os estudantes apresentassem diferentes capacidades de compreensão, sendo desafiados continuamente pela pluralidade de construções simbólicas presentes no texto literário, conseguiram encontrar meios para responder os desafios sem que perdessem o interesse pela obra. Naturalmente, os participantes perceberam, desde o início, que o mais importante não era a exatidão, mas sim o ajuste e a coerência das interpretações.

Para que isso fosse possível, o acompanhamento da leitura se mostrou essencial. Acompanhar não correspondeu aqui a uma espécie de patrulhamento da leitura realizada pelos estudantes, de comprovar se os estudantes estavam lendo ou não o texto. A importância do procedimento se configurou como importante mecanismo para verificar a ocorrência de dificuldades no processamento de leitura dos participantes e de ajudá-los a encontrar a melhor forma de conseguir que essa leitura fosse produtiva enquanto experimentação da construção literária de sentidos. Afinal, como afirma Cosson (2016, p. 62), a leitura na escola "[...] precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista".

Ao combinar com os participantes a leitura extraclasse do livro, estipulou-se também a necessidade de, durante o processo de contato com o texto, realizar alguns intervalos para que se pudesse verificar o ritmo e a incidência de desajustes provenientes das condições de legibilidade da leitura. Por seu turno, essas pausas serviram como uma espécie de diagnóstico do processamento de leitura praticada pelos estudantes, situação que possibilitou verificar como cada leitor lidava com as dificuldades de compreensão quando diante de uma informação presente no texto com o qual ainda não estava familiarizado ou preparado para abordar com maior segurança.

No caso dessa proposta, os intervalos ocorreram uma vez por semana, em quatro momentos, durante os quais os discentes precisaram cumprir o planejamento de leitura estipulado para cada período, cujo parâmetro utilizado foi de divisão do livro por conjunto de capítulos, seguindo o seguinte arranjo: leitura prévia dos capítulos primeiro ao terceiro para discussão e análise no intervalo um; dos capítulos quarto ao sétimo, para o intervalo dois; do

capítulo oitavo, para o intervalo três; e dos capítulos nono ao décimo primeiro, para o intervalo quatro.

Interessa acentuar que, durante os primeiros intervalos, o processo de construção das diferentes interpretações e a verificação da coerência das propostas de significação feitas pelos estudantes seguiram dois movimentos distintos e complementares: um primeiro, em que os participantes eram convidados a registrar as impressões pessoais de leitura, antes de qualquer socialização mais direta com os demais colegas; um segundo, em que após compartilharem e discutirem na coletividade as primeiras reações e descobertas individuais produzidas com base no conjunto de pistas oferecido pelo texto, outras possibilidades encobertas de interpretação eram ponderadas com a finalidade de elucidar aspectos da obra que não haviam sido percebidas e que se apresentavam fundamentais para uma compreensão mais profunda dos significados presentes na obra.

Esses movimentos caracterizaram processos de apropriação do texto literário em que os estudantes puderam presenciar os limites de sua capacidade em selecionar determinados dados textuais para a construção de sua compreensão no momento da leitura. Assim aconteceu porque um texto, enquanto objeto de percepção, só pode ser apreendido por etapas, isto é, não se apresenta em sua totalidade ao campo de visão do intérprete no fluxo temporal de leitura, razão pela qual o leitor recorra às sínteses para que sua integralidade possa se concretizar (ISER, 1999).

Mas como essa atividade sintética é sempre dinâmica e se manifesta em diferentes momentos da leitura, há sempre a possibilidade de o leitor poder enriquecer sua resposta pessoal no diálogo e negociação com outros sentidos construídos sobre o mesmo objeto por outros membros da comunidade de leitores de que participe. Esta articulação pode ter resultados positivos diversos, como a ampliação dos horizontes de leitura com a introdução de novos dados textuais, o estabelecimento de novas maneiras de se relacionar com o texto ou mesmo produzir uma mudança radical em relação às perspectivas iniciais.

É especialmente durante os momentos de partilha que, segundo Cosson (2016), o letramento literário feito na escola se distingue da leitura literária que se pratica fora de seus muros. Após o contato individual do leitor com a obra, núcleo da experiência da leitura literária e âmbito essencial do processamento de signos feito pelo leitor, cumpre à escola promover a socialização e ampliação dos sentidos produzidos individualmente.

> A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa

> coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto (COSSON, 2016, p. 66).

Essa perspectiva de trabalho com o texto literário na escola se aproxima do que Zilberman (2009) reconhece ser uma das inúmeras facetas educativas da literatura: propicia que a aprendizagem literária realize-se em meio a práticas socializantes de construção compartilhada dos significados. Não há dúvida de que a aprendizagem começa a organizar-se já no ângulo individual de leitura, mas é na possibilidade de falar sobre os livros com as pessoas, de cotejar os diferentes resultados provenientes de observações contrastivas sobre um mesmo objeto, que o leitor pode "[...] beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros" (COLOMER, 2007, p. 143).

De acordo com a proposta deste trabalho, as atividades desenvolvidas durante os intervalos abrangeram a percepção individual de leitura, a socialização dos significados e a observação de como os participantes construíram esses efeitos. Esse modo de organizar o trabalho mostrou-se interessante porque permitiu acompanhar a construção do itinerário entre a recepção individual da obra e sua relação com a exploração conjunta de significados no interior da comunidade de leitores.

No primeiro intervalo, por exemplo, propôs-se aos participantes produzirem um comentário sobre a recepção da obra considerando-se as seguintes questões: "O que você tem a dizer sobre os três primeiros capítulos da obra que está lendo? O que chamou a sua atenção durante a leitura? Sentiu algum tipo de dificuldade com a linguagem utilizada? A partir dessas questões, redija um pequeno texto comentando sua leitura". Por essa atividade foi possível detectar as dificuldades de leitura e compreensão do texto, além de perceber se os estudantes conseguiam realizar uma reflexão interpretativa dos fatos simbólicos da narrativa ou se apenas se limitavam a explorar os sentidos denotados.

Quanto ao registro das leituras, salienta-se que não se esperava de estudantes de uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental, cujo hábito de leitura literária é irregular tanto na escola quanto fora dela, um nível de consciência profunda sobre os elementos implícitos que compõem a obra. A análise e o comentário de leitura ofereceram pistas para compreender quais saberes básicos faziam parte da consciência literária dos participantes com a finalidade de contribuir para a progressividade da interpretação sobre o funcionamento dos elementos simbológicos que participam, dão forma e sentido ao universo ficcional da obra.

Como as questões propostas para esse intervalo estimulavam possibilidades de leitura diversas, surgiram respostas que apontaram para diferentes sínteses iniciais da obra. Tais

experimentações só foram possíveis porque o texto literário ofereceu ao leitor a oportunidade de apreendê-lo de muitas maneiras, graças a sua linguagem plurissignificativa, estimulando a produção de diferentes interpretações. Essas experimentações podem ser observadas nos registros feitos por pelas alunas E e F, que serão a seguir objeto de consideração.

Aluna E – transcrição na íntegra (registro inicial)

É bom tem muitas aventuras, é um pouco divertido, o porco era legal mais ninguém sabia porque pelo fato dele ser um porco ninguém queria chegar perto dele ai ninguém conversava e não brincava com ele.

Pode-se verificar nesse registro inicial as impressões da primeira aproximação da aluna com a obra, cuja conexão dá-se pelo reconhecimento de que a história encerra aventuras que não são devidamente especificadas. A afirmação que utiliza para introduzir o comentário revela que a experiência de leitura está sendo positiva, evidência reforçada pela presença do período "é um pouco divertido". É provável que como estava no começo da leitura do livro, a aluna E tenha tido reservas quanto ao caráter "divertido" da obra, o que condiz com a sua declaração moderada.

Nesse mesmo registro, percebe-se que uma personagem, em especial, chamou a atenção da Aluna E: o Porco. Personagem de destaque na obra, o Porco que mais adiante se tornará Porto, personifica ao longo da narrativa o confronto mais nítido em manter-se fiel à própria verdade, mesmo que isso gere algum tipo de reprovação por parte de outras personalidades fictícias que interagem com ele na história, ou afastar-se de sua verdade para ser aceito, ainda que tenha de promover mudanças externas e internas que resultem em sofrimento para si.

Há, então, por parte da participante uma tentativa de demonstrar essa tensão vivida pela personagem, pois reconhece que esta é "legal", mas é ignorada pelas demais pelo fato de ser um porco, razão pela qual ninguém querer estar perto, conversar ou brincar com ela. Nesse sentido, a aluna E identifica, antes mesmo das outras personagens, a existência de um erro de julgamento dispensado ao Porco, consciência que lhe dá certa vantagem e segurança para afirmar uma de suas qualidades.

A socialização dessa leitura, assim como as demais realizadas pelos outros estudantes, atendeu uma parte do trabalho de produção de sentido sobre o texto, pois outros elementos precisaram ser problematizados para que os participantes pudessem perceber o valor

simbólico e o papel que exerciam na estruturação global da narrativa. Nesse momento, a mediação do professor se demonstrou fundamental, visto que ao explorar conjuntamente com os discentes o valor simbólico desses elementos, significados encobertos nas primeiras leituras puderam ser suscitados.

Por isso, após a discussão das leituras em grupo, solicitou-se que os estudantes fizessem um segundo registro, ampliando o anterior, baseando-se nos seguintes questionamentos: "O que você descobriu, após a discussão em grupo, que passou despercebido em sua primeira leitura? A investigação das informações presentes no texto ajudou a compreender melhor os significados da história narrada? Quais aspectos discutidos sobre a obra você considera importante de registro? A partir dessas questões, redija um novo texto ampliando a sua primeira leitura".

Aluna E – transcrição na íntegra (registro final)

Eu descobre muitas coisas que passaram despercebidas tipo: o nó no rabo não quer dizer que é um nó no rabo de um porco, é um defeito que o porco acha em se mesmo. E o elefante não consegue arrumar nenhum emprego por causa da aparência física dele por ser velho, mesmo assim o porco com a bondade dele ajudou o elefante, o porco é legal mais ninguém queria falar com ele só depois que ele mudou a aparência dele é que as pessoas comesaram a conversa com ele, mais gostava de como ele era antes, ele olhava o reflexo dele no lago e gostava do que ele via, mais os colegas dele de classe ficava falando coisas com ele que ele se olhou e não gostou do que viu e queria porque queria muda e mudou.

Na ampliação da leitura, a aluna E apresenta um conjunto de informações ausentes no primeiro registro. Assim, conforme a própria participante informa, há a descoberta de uma importante característica física do porco, o nó no rabo, mas cujo significado não se reduz a um sinal externo da personagem, antes simboliza um defeito incerto de superação, à semelhança de um nó cego difícil de desfazer, que a acompanhará durante toda a narrativa. Esse tipo de assimilação do elemento referido aproxima-se de um tipo de leitura mais interpretativa, visto que a leitora consegue, baseando-se nos fatos denotados, produzir significados implícitos.

Outra personagem que passa a ser alvo de consideração da aluna E é o elefante Canarinho. O apontamento se detém agora sobre a relação entre a velhice do elefante e a dificuldade em conseguir um emprego, posicionamento que indica haver a percepção de um

problema social que aparece no texto. Pode-se enquadrar nessa mesma perspectiva o fato de Porco ter se solidarizado com a situação do elefante, buscando ajudá-lo a resolver o problema supracitado, conforme indica a participante.

Quanto à consideração que aparece no registro inicial sobre as tensões vivenciadas por Porco e a situação de incompreensão de que é vítima, a participante consegue elucidar mais claramente quais elementos contribuem para que a personagem realize as metamorfoses expostas na narrativa. Ao analisar a mudança, nota que Porco não se sentia incomodado com quem era, constatação que aparece na afirmação “ele olhava o reflexo dele no lago e gostava do que ele via”. Este enfoque feito pela aluna E deriva da discussão feita em grupo sobre os possíveis significados que a metáfora do espelho pode suscitar, dentre eles a percepção ilusória e idealizada da própria imagem, representação que não possui garantias de permanência. A percepção em torno dessa questão produz-se através da compreensão mais complexa entre os fenômenos e os acontecimentos presentes no enredo.

Assimilação semelhante se apresenta quando a Aluna E percebe, embora de modo não explícito, que o elemento espacial, a escola, não serve somente de fundo para a composição da cena em que Porco descobre, no contato com “os colegas dele de classe”, que ser diferente pode tornar-se um problema. O espaço exerce aqui uma relação de causalidade social (WELLEK; WARREN, 2003), de manifestação de certo tipo de opressão que a personagem não consegue, sozinha, controlar. É justamente após frequentar a escola que Porco, ao retornar ao mesmo lago em que admirou o reflexo de sua imagem, agora não mais se agrada com o que vê no espelho de água, situação que a impulsiona a modificar sua aparência.

As observações relacionadas no registro final da Aluna E surgiram justamente da discussão em grupo, momento de exploração e negociação conjunta dos sentidos, que favoreceu o enriquecimento de sua compreensão do texto no contato com outras possíveis interpretações. A maioria dos estudantes demonstrou ter se beneficiado dessa maneira de condução do trabalho, pois na medida em que se compartilhavam as interpretações e se ampliavam os sentidos construídos individualmente, cada participante teve a oportunidade de se entender enquanto membro de uma coletividade que fortalecia e ampliava seus horizontes de leitura (COSSON, 2016). A pertinência desse argumento pode ser verificada também nas respostas dadas pela Aluna F para os mesmos questionamentos relacionados no primeiro intervalo.

Aluna F – transcrição na íntegra (registro inicial)

Este livro me chamou a atenção pelo fato de trazer uma história interessante, que me deixa curiosa e com vontade de continuar lendo, é interessante porque ao trazer há história de um animal que vive situações semelhantes a alguns humanos e isso que mais me chamou a atenção nos três primeiros capítulos do livro, esse fato de que ao nascer se aceitava como era e era feliz com seu jeito de ser mas que ao começar a se relacionar com animais de outras especies e por ter sofrido preconceito dos outros animais, começou a se rejeita e querer mudar mais não porque ele não se amava mais porque os outros não o aceitava.

A leitura dos três primeiros capítulos oferece à aluna F a oportunidade de incursão na experiência estética da obra, convertendo-se numa aprendizagem que tem ressonância tanto para sua construção pessoal quanto para o conhecimento sobre os sentimentos e as ações humanas. O texto literário lhe proporciona, desse modo, a formalização da experiência humana (COLOMER, 2007), horizonte através do qual se movimenta e realiza aproximações entre situações fictícias e situações reais, como a verificação de que embora se trate da "história de um animal", as situações vivenciadas são semelhantes à de "alguns humanos".

A curiosidade se mantém e o interesse em continuar a leitura prevalece porque o texto, por um lado, está no horizonte de expectativas do leitor, isto é, não se distancia drasticamente dos conteúdos que lhe despertam a atenção e, por outro, organiza o seu repertório de informações de modo a romper com as disposições habituais do intérprete, agindo sobre elas e modificando-as. Daí a literatura constituir-se, conforme Iser (1996), numa experiência estética potencialmente renovadora para o leitor.

Quanto às demais informações apresentadas no registro, resguardadas as nuances da resposta, se aproximam bastante dos aspectos já explorados nos comentários da Aluna E, inclusive a apreensão dos valores sociais implicados na rejeição que Porco experimenta, qualificada pela Aluna F como a manifestação de uma forma de preconceito. Interessa verificar, a partir desse momento, como a participante conduziu a ampliação de seu registro após a discussão em grupo.

Aluna F – transcrição na íntegra (registro final)

Após a discussão em grupo eu descubrir que esse capítulo traz de maneira mais aberta os problemas sociais e que trabalha de uma forma interessante essa questão do preconceito e dos problemas que algumas pessoas passam com aceitação. Tenho me

envolvido bastante com este livro pois ele aborda um tema que é do meu interesse.

A exploração feita em conjunto contribuiu para reforçar as primeiras convicções da Aluna F sobre a leitura dos capítulos, mas não somente. O debate ampliou a sua consciência sobre o conteúdo sociológico do texto, razão pela qual afirma que o "capítulo traz de maneira mais aberta os problemas sociais" e a "questão do preconceito e dos problemas que algumas pessoas passam com aceitação". Estabelece-se assim uma interação dinâmica entre a obra e a leitora, pois esta consegue assumir, ainda que provisoriamente, uma postura impessoal perante a obra, o que lhe permite compreender a conduta humana de maneira mais ampla.

Ao perceber o êxito alcançado na atividade interpretativa que consegue realizar, a aluna F se sente ainda mais envolvida com a leitura da obra. Esse sentimento decorre em parte dos conteúdos que se ligam diretamente às disposições da leitora, quando afirma que o texto aborda um tema que é de seu interesse e, em parte, pelos desafios que vão surgindo no processo de leitura e interpretação da obra, o que coloca em movimento a produtividade do sujeito enquanto componente fundamental da construção de sentidos e lhe oferece a possibilidade de exercer suas capacidades (ISER, 1999).

Para que o potencial de descobertas literárias seja realmente significativo, o leitor precisa perceber que o universo ficcional que tem diante de si não se revelará facilmente, antes o desafiará através de pistas, referências e focalizações que exigirão uma participação ativa para o processamento dos significados mais amplos e complexos que constituem o repertório do texto literário. É provável que o leitor sinta-se desconcertado, a princípio, por ter postergada a satisfação imediata de suas necessidades; entretanto, justamente essa dose de assimetria tende a tornar mais rica a experiência e a ampliar os horizontes de leitura. O progresso do leitor, na escola, depende de que tenha contato com leituras gradualmente mais complexas que contribuam para o seu amadurecimento.

> Os livros a serem compartilhados devem ser aqueles que ofereçam alguma dificuldade ao leitor para que valha a pena investir neles o escasso tempo escolar. Se não há um significado que requeira esforço de construção, não se pode negociar o sentido; se a estrutura é sempre convencional, não se aprende a estar atento para antecipar ou notar as elipses; ou se não há ambiguidades interessantes, não há porque buscar indícios, reler passagens e discutir as possíveis interpretações (COLOMER, 2007, p. 149).

A importância de uma leitura que instigue e provoque o leitor se manifestou com toda força durante a realização da proposta desse trabalho. Após o primeiro intervalo, quando ficou combinada a leitura extraclasse dos capítulos quarto ao sétimo, uma das participantes não se

contentou com o fato de a obra objeto de análise propositalmente estar cheia de elipses, de tardar a revelar os acontecimentos, de dar a sensação de que as evidências ficcionais até aquele momento discutidas nem sequer se deixavam fixar totalmente, considerando o que poderia ser encontrado a mais na narrativa.

Esse gesto da participante se repetiu algumas vezes e, para cada manifestação sua, havia a reivindicação de querer antecipar os fatos da narrativa que se encontravam nos capítulos ainda não lidos. Percebendo a curiosidade da estudante, o professor passou a oferecer-lhe não respostas, mas perguntas que lhe causavam verdadeiros embaraços porque se reportavam justamente a referências que somente quem havia avançado na leitura do texto teria condições de se posicionar de maneira mais consistente. Diante da impossibilidade de obter facilmente o que buscava, a discente, em determinado momento, posicionou-se da seguinte forma sobre o livro: “É ruim, mas não consigo parar de ler”.

Apesar do professor não perceber naquele momento o paradoxo que a frase encerrava, o que parecia ser uma avaliação negativa da leitura, na verdade, manifestava o quanto a experiência de mundo que o texto concentrava e disponibilizada para a estudante a fascinava a ponto de não conseguir parar de ler. Sendo a leitura um processo de interação dinâmica entre leitor e texto (ISER, 1999), a reação da aluna se explica porque ela estava experimentando sensações, concepções e valores que emergiam do processamento de signos e que ajudavam a estabelecer a comunicação literária.

Dessa forma, se correta à hipótese, o que a estudante não percebera é que já havia se estabelecido uma conexão entre ela e o texto literário e, embora acreditasse estar atuando de maneira totalmente consciente sobre o juízo de valor que fizera em relação à obra, permitiu-se ser “fisgada” por um universo feito de palavras que, como afirma Cosson (2017), possui muitas entradas, mas cuja saída precisa ser construída. O que o efeito de proximidade com o texto literário trouxe para essa participante foi a possibilidade de viver uma experiência estética e afetiva de leitura.

Durante o segundo intervalo, os estudantes novamente foram convidados a fazer um registro inicial sobre a leitura dos capítulos conforme o cronograma acordado, tomando como referência as seguintes questões: “A obra que você está lendo retrata algumas situações e/ou conflitos vivenciados por algumas personagens. Quais são essas personagens? Que aspectos físicos e psicológicos o texto fornece sobre elas? Que situações e/ou conflitos elas experimentam ao longo dos capítulos já lidos? A partir dessas questões, redija um pequeno texto comentando sua leitura”. Considere-se o que explicita a Aluna G em sua resposta:

Aluna G – transcrição na íntegra (registro inicial)

Os dois principais personagens sitados nesses capítulos IV, V, VI e VII são a cegonha – Angélica e o dono do restaurante. Os aspectos físicos da cegonha era que ela sabia várias coisas, sabia ler, escrever, tocar flauta e tinha um jeito divertitificado. O dono do restaurante tinha olhos arregalados e sobrancelhas enormes e um jeito assustador. Uma das situações que mim marcaram nestes capítulos foi quando porto convidou Angélica para jantar e chegando lá não tinha dinheiro para pagar o jantar e foi umilhado pelo dono do restaurante e chacotado pelos macacos.

Ao descrever as personagens citadas, nesse caso a cegonha Angélica, cujo nome é o título da obra, e o dono do restaurante, a aluna G privilegia os aspectos mais externos de sua constituição. A exceção a essa apresentação é o fato de que as características que a participante seleciona sobre a cegonha integram mais o seu campo de atuação na narrativa que propriamente um dado físico da personagem. Mostram-se como habilidades que lhe atribuem certa distinção em relação às demais personalidades fictícias com que interage no decorrer da história. O aspecto que talvez mais se aproxime de um dado psicológico é o último traço que aparece na resposta da aluna sobre Angélica, quando afirma que a cegonha "tinha um jeito divertificado", ao que tudo indica se referindo ao seu temperamento, que é divertido.

Na passagem seguinte, a aluna G capta um conflito que acontece na cena do restaurante, em que Porto convida Angélica para jantar com a intenção de impressioná-la, mas acaba sendo humilhando pelo dono do estabelecimento, que é seu chefe, por não ter dinheiro suficiente para pagar a conta. Por ser funcionário do restaurante, Porto acredita que esse problema pode ser resolvido sem maiores constrangimentos, mas se engana. O dono do restaurante o expõe ao ridículo diante dos presentes, exercendo uma relação de opressão sobre o porco.

Mas esse modo de conceber a relação entre o dono do restaurante e Porto é já em si produto de uma interpretação plausível, que pôde ser construída com base nos indícios presentes no texto. E a aluna G se apoia justamente na descrição física dada pelo narrador que, por um lado, exagera os traços do dono do restaurante para criar o efeito cômico desejado e, por outro, armazena no fato denotado perspectivas de sentido que se manifestam no sensível da interpretação. Este aparece indicado no reconhecimento de que o dono tinha "um jeito assustador", característica que corrobora a percepção de sua conduta opressiva.

Após o registro e compartilhamento dessa primeira leitura sobre os capítulos, um debate foi promovido problematizando os recursos narrativos utilizados para descrever física e psicologicamente a personagem Angélica e os aspectos que se manifestavam à medida que se fazia um contraponto com a personagem Porto. Foram propostos os seguintes questionamentos para a ampliação da leitura: "O que você descobriu, após a discussão em grupo, sobre a relação entre as personagens Angélica e Porto? Que informações presentes nos capítulos discutidos chamaram a sua atenção e que você considera importante registrar? A partir dessas questões, redija um novo texto ampliando a sua primeira leitura".

Aluna G – transcrição na íntegra (registro final)

Eu descobrir que há entre eles uma relação amorosa que logo quando porco ver Angélica desperta dentro dele um sentimento que nunca havia despertado ante e que impussiona ele a querer descobrir muitas coisas sobre a vida de Angélica que é o que aproxima eles dois.

O que mais mim chamou a atenção nestes capítulos foi o capítulo IV "a cegonha" na parte em que Angélica paga a conta do jantar para porco e ele age como se aquela situação fosse a pior, não porque ele realmente é assim, mas porque é o que falam para ele e nos dias atuais ainda vemos muitas situações semelhantes.

No registro final, a aluna G dirige a sua atenção a dois fatos que revelam haver nuances na relação entre Porto e Angélica. O primeiro é o sentimento que Porto nutre pela cegonha mesmo sem a conhecer profundamente. Como só se revela aos poucos e através de informações imprecisas fornecidas pela própria personagem, Angélica exerce um fascínio sobre o porco e o leitor, que juntos tentam desvendar os mistérios que lhe cercam como, por exemplo, de onde veio e o segredo de família que evita contar. As revelações são propositalmente postergadas com o objetivo de manter o interesse de ambos, porco e leitor, para a necessidade de descoberta mais profunda da personagem.

O segundo demonstra-se na forma de um conflito entre as personagens, visto que Porto se sente incomodado por Angélica pagar a conta do restaurante. A cena acontece no capítulo V, intitulado "Porto luta pra provar que é homem", e não no capítulo IV, referido por engano pela participante. O impacto dessa atitude da cegonha torna-se negativo para Porto, pois "ele age como se aquela situação fosse a pior". Tal sentimento advém do fato de Porto acreditar que é o homem quem deve pagar a conta do jantar. A aluna G identifica o teor

sociológico dessa cena e contesta os valores sociais que regem um determinado comportamento masculino que considera despropositado para a atualidade. Apesar disso, tem consciência de que esses valores não podem ser superados facilmente, visto que são transmitidos de uma geração a outra, o que explica o comportamento de Porto ao reagir à atitude "progressiva" de Angélica, "porque é o que falam para ele e nos dias atuais ainda vemos muitas situações semelhantes".

Embora não esteja explícito em sua resposta, é pertinente ponderar que, indiretamente, a aluna G detecta os contrapontos entre Angélica e Porto, que foram problematizados na discussão em grupo. Essa observação vincula-se mais ao que foi dito sobre a cegonha que propriamente sobre o porco, mas que termina por suscitar os aspectos assimétricos das personagens. Pode-se resumir a percepção desses aspectos da seguinte forma, presente no registro da participante: Angélica sabe ler, escrever e também tocar um instrumento; Porto não possui nenhuma dessas habilidades; a cegonha é divertida, extrovertida; o porco é desconfiado, reservado; por fim, ela é confiante e decidida quanto ao que busca; ele é inseguro e indeciso em suas atitudes.

Ao terminar esse encontro, os estudantes ficaram incumbidos de fazer a leitura do capítulo oitavo do livro para discussão e análise no terceiro intervalo. Diferente do que se vinha propondo até os dois primeiros encontros, isto é, o registro da primeira leitura, compartilhamento e discussão em grupo para, posteriormente, proceder a um segundo registro, houve a necessidade de modificações na organização metodológica para garantir que a experiência literária continuasse sendo significativa sem provocar cansaço nos participantes.

Ao receber os estudantes neste terceiro momento, propôs-se inicialmente a leitura de um excerto da peça teatral *Pluft, O Fantasminha*, escrita por Maria Clara Machado (1987). O propósito dessa atividade era de promover um debate sucinto sobre as características do texto, em que medida este se aproximava do capítulo oitavo de *Angélica* e quais diferenças podiam ser notadas em relação ao restante da obra trabalhada até aquele momento. O aspecto que mais chamou a atenção dos participantes foi o da estrutura do texto. Notaram que, no fragmento lido, as personagens estavam relacionadas logo abaixo do título, bem como seus nomes apareciam em letras maiúsculas indicando as falas de cada uma. Outra peculiaridade apontada foi que, em determinados momentos, apareciam orientações, entre parênteses, sobre o que as personagens deveriam fazer.

Diante dessas considerações dos discentes, houve o questionamento se sabiam de que espécie era o texto que estavam analisando. Uma parte reconheceu ser um texto teatral, outra

demonstrou ignorar a terminologia. Aproveitou-se, então, a oportunidade para explicitar, de forma simplificada, quais elementos básicos compunham o texto teatral, baseado na nomenclatura especializada dos estudos literários, levando-os a perceber como funcionavam e por que estavam ali. Para Colomer (2007), o trabalho com conceitos e palavras especializadas do campo literário é uma das atribuições básicas do ensino da literatura na escola, visto que o domínio desses saberes indica haver consciência sobre princípios da metalinguagem que dão sustentação a uma análise realmente literária.

Os estudantes verificaram que tanto *Pluft* quanto o capítulo oitavo de *Angélica* guardavam semelhanças, como a presença de diálogos com a indicação dos nomes das personagens no início das falas, a manifestação da ação pela atuação direta das personagens por meio da qual era possível observar os acontecimentos vividos, a divisão do texto em atos, o tempo e o espaço limitados da ação, o conflito e o desfecho da ação dramatizada. Compreenderam também que embora se encontre na forma escrita, podendo ser lido, a finalidade do texto teatral é ser encenado, o que exige a participação de diferentes profissionais para que sua destinação se efetive, como atores, diretores, sonoplastas, maquiadores, figurinistas etc.

Por outro lado, observaram diferenças entre *Pluft* e o capítulo de *Angélica*, a exemplo da ausência nesse do prólogo, texto breve utilizado para apresentar o tema da peça, e das rubricas, orientações de como proceder e se movimentar durante a encenação. Em *Angélica*, essas funções são desempenhadas por um Explicador, que figura como um duplo do narrador.

Foi preciso explicar aos estudantes que por se tratar de um texto teatral que está inserido em outro texto maior em prosa (ANDO; SILVA, 2006), a autora da obra decidiu estruturar a peça de modo que não se interrompesse o fluxo da narrativa. Por isso, não se deixa de reconhecer que se trata de uma peça que foi escrita pela personagem Angélica, com a colaboração de Porto, para ser ensaiada e encenada, mas que só tem pleno sentido se considerada sua integração com a história da narrativa principal.

Para que a discussão não se limitasse a uma análise mais estrutural do texto teatral, propôs-se aos estudantes participarem da leitura dramatizada de um trecho do capítulo oitavo. A proposta foi aceita por alguns com entusiasmo e, por outros, com reserva. A resistência vinha do fato de alguns serem muito tímidos e de terem de realizar a leitura em voz alta na frente dos demais colegas. O professor interveio salientando que os participantes não estavam obrigados a participar da atividade, mas que seria uma experiência de interação diferente com o texto feita até aquele momento, de poder assumir o lugar das personagens por certo tempo

pensando seus gestos, expressões e conflitos internos que podiam ser expressos através da reprodução direta dos diálogos.

Aceita a proposta, os estudantes foram informados de que teriam a ajuda de um professor de teatro para auxiliá-los a construir a dramatização do texto. O professor Caio César Silva Rocha, convidado do pesquisador, desenvolveu com os participantes alguns jogos de improvisação teatral trabalhando corpo, voz e expressões faciais para demonstrar a importância desses recursos no momento da dramatização. Pode-se observar que a realização das práticas proporcionou ao grupo momentos de diversão e aprendizagem, além de servir para diminuir a tensão inicial quanto à proposta de leitura dramatizada do capítulo. Tendo isso em vista, os discentes se sentiram mais seguros para executar a atividade.

O passo seguinte foi à leitura direta dos diálogos, em que os estudantes puderam dar voz e vida às personagens por meio da dramatização, mas sem o compromisso da encenação. Aqui vale ressaltar que intervenções pontuais foram feitas pelo professor, durante a leitura, à medida que se identificava dificuldades como a desconsideração da pontuação e o desconhecimento vocabular que interferiam no ritmo de leitura, na entonação e na construção de sentido do texto.

A prática de leitura dramatizada possibilitou verificar entre os participantes alguns problemas de operação com recursos convencionais da língua portuguesa. Nesse sentido, embora não se tenha procedido com o que está sendo sugerido agora, seria uma excelente oportunidade para estudar com os estudantes, de forma mais aprofundada, o funcionamento desses recursos em textos escritos para a construção da coerência e coesão textuais e sua importância como orientadores da interpretação do interlocutor (BRASIL, 1998).

Acentuada essa questão, verificou-se que o cumprimento da proposta de leitura dramatizada foi positiva, não propriamente pelo resultado da dramatização enquanto espetáculo, mas principalmente porque ofereceu a oportunidade de perceber "[...] a maneira como os alunos constroem a dramatização do texto, como eles experienciam o texto para transformá-lo em ação dramática" (COSSON, 2017). E como o texto teatral focaliza justamente os conflitos entre Angélica e sua família, as ações encenadas ajudaram os leitores a compreenderem melhor os dilemas vivenciados pelas personagens da peça.

Ao concluir a atividade de leitura dramatizada, os estudantes puderam compartilhar suas impressões sobre o capítulo oito e refletir, com a ajuda do professor, sobre os impasses e conflitos vivenciados pelas personagens, principalmente os de Angélica e de sua mãe. Após, os participantes foram convidados a fazer um registro de suas leituras tendo como referência

os seguintes questionamentos: “Ao seu ver, qual a principal preocupação da família de Angélica? Quais os possíveis motivos de seus familiares darem tanta importância a essa preocupação? Como você percebe as atitudes do pai de Angélica? E o comportamento de sua mãe em relação ao pai? Como Angélica reage diante da situação que se apresenta? A partir dessas questões, redija um pequeno texto comentando sua leitura”. Considere-se o que registrou o Aluno H:

Aluno H – transcrição na íntegra

A principal preocupação deles é que Angélica espalhe a verdade que não são as cegonhas que trazem os bebês para o mundo. Eles se preocupam que essa verdade vaze e porque se ela se espalhar eles deixam de ser a família mais importante, as atitudes do pai de Angélica são absurdas, machista e prevalece assim até o quase último momento de Angélica, ele só muda seu pensa quando ver que está perdendo sua filha. Angélica permanece firme, forte mais há momentos que ela se abala com essa situação.

O aluno H consegue ressaltar os principais pontos discutidos sobre o capítulo, conseguindo atender os propósitos dos questionamentos anteriormente referidos. Em sua resposta, pode-se observar a indicação do conflito principal do texto teatral, o segredo de família que uma vez revelado arruinaria o prestígio das cegonhas: o fato de que não são elas “que trazem os bebês para o mundo”. Entretanto, o engodo que mantém a unidade e produz a admiração de que desfrutam as cegonhas, causa em Angélica uma verdadeira crise interior, pois percebe estar fazendo parte de uma grande farsa.

Sentindo a necessidade de questionar a naturalidade com que os membros de sua família tratam a questão, Angélica sofre forte oposição, principalmente de seu pai, a quem nem mesmo a mãe ou o avô da cegonha ousam questionar. Aliás, a maneira como o pai de Angélica é representado na peça suscita já uma desconfiança sobre o seu comportamento autoritário, visto que ele é quem decide o que é certo ou errado, dando sempre a última palavra. O aluno H identifica essa natureza dominadora no texto e classifica as atitudes do pai da cegonha como absurdas e machistas, cujo predomínio se encontra na maior parte da peça.

Há apenas um breve recuo da postura autoritária do pai da cegonha, que é quando percebe “que está perdendo sua filha”. O participante se refere à passagem, presente no Segundo Ato da peça, em que pressionada pela família, Angélica se depara com o dilema entre ser infeliz vivendo uma mentira ou fazer sua família infeliz caso espalhasse a verdade

sobre as cegonhas. Ao perceber que não conseguiria resolver o problema da mentira, mas ciente de que não poderia viver como se aquela situação fosse normal, Angélica, junto com o seu irmão, tramam um plano para que o tempo da personagem retroceda e ela desnasça, deixe de existir. É em relação a esses conflitos interiores que o Aluno H afirma de maneira incisiva que "Angélica permanece firme, forte mais há momentos que ela se abala com essa situação".

Para o quarto e último intervalo, os estudantes terminaram de ler os capítulos restantes da obra. A partir do capítulo nono, novas personagens são adicionadas ao enredo, com histórias que se entrecruzam com as de Porto e Angélica, mas que apresentam situações conflituosas distintas. Trata-se das personalidades fictícias Jurisprudêncio (o Jota), sua esposa Jandira, Napoleão Gonçalves e Mimi-das-Perucas, cuja inserção na história foi discutida em grupo com o objetivo de investigar as características físicas e psicológicas, bem como a presença e relevância delas na estruturação do enredo.

Por se tratar dos capítulos finais em que a encenação da peça sobre Angélica se realiza pela participação da maioria das personagens e envolve uma série de eventos conflituosos de ordem individual e coletiva (clímax), também se mostrou necessário refletir com os alunos a maneira de superação desses contratempos (desfecho) e quais as repercussões produzidas nas personagens, ou seja, se houve ou não alguma aprendizagem e/ou transformação por parte delas mediante as situações experimentadas ao longo da narrativa.

Após o compartilhamento das leituras individuais e a reflexão em grupo sobre outras possibilidades de interpretação considerando-se os indícios presentes no texto, foi explicado aos participantes que o registro final seria produzido, desta vez, em grupos. Estes deveriam retirar aleatoriamente de um envelope, que se encontrava sobre a mesa, uma ficha contendo os nomes de algumas personagens. De posse da ficha, precisariam eleger dentre os seus membros um responsável para registrar as informações discutidas em conjunto, produzindo uma síntese de leitura com base nas seguintes questões: "Ao longo da leitura, você travou contato com várias personagens, cada uma delas com diferentes características, personalidades e modos de enfrentar as dificuldades encontradas no decorrer da história. Diante das informações que encontramos no texto e das reflexões que fizemos, faça uma pequena análise sobre cada uma das personagens, considerando os seguintes questionamentos: Qual(is) a(s) característica(s) mais marcante(s) de cada personagem? Como cada uma costuma agir inicialmente diante das situações encontradas? Elas mudam ao longo da história ou permanecem da mesma maneira que começaram? Como podemos perceber isso?"

O importante, nesse momento, era que os participantes percebessem que a aprendizagem literária fora construída, desde a etapa inicial da motivação e introdução da leitura, em sua dimensão socializadora, perceptível, sobretudo, nas referências e cumplicidades mútuas que passaram a compartilhar ao finalizarem a leitura da obra. Além disso, com ou sem a ajuda do professor, os estudantes deveriam encontrar uma forma própria de expressar a leitura que fizeram do texto, de modo a garantir que as diferentes contribuições interpretativas se somassem coerentemente na produção de uma síntese de leitura.

Mediante a análise dos registros feitos pelos Grupos 3 e 5, pode-se observar o resultado dessas sínteses de leitura:

Grupo 3 – transcrição na íntegra

Jurisprudêncio é um crocodilo que gostava de briga com a mulher por que ele não gostava de o espirros da mulher o Jurisprudêncio devia dinheiro para muitas pessoas ai ele começou a dá os pedaços de seu rabo. A mulher do Jota passou algum tempo em silencio ai a mulher resolveu dizer seu nome e ela falou alto e bom som meu nome é Jandira. Napoleão Gonçalves era um sapo que gostava de trabalha Mimi das Perucas gostava de compra perucas e sapatos etc... Mimi das Perucas sempre queria mais e mais coisas.

De maneira geral, a síntese produzida pelo Grupo 3 atende ao que foi solicitado na proposta de análise, embora a reflexão sobre as transformações experimentadas ou não pelas personagens não tenha aparecido de maneira objetiva no registro. A atenção dos membros se volta mais para as informações de superfície disponíveis no texto literário.

A exceção dessa apreciação é a personagem Jandira, cuja transformação é apontada suscintamente: “A mulher do Jota passou algum tempo em silêncio ai a mulher resolveu dizer seu nome e ela falou alto e bom som meu nome é Jandira”. Nessa observação, os participantes percebem uma relação de opressão que se desfaz, que é quando Jandira incomodada com o silenciamento imposto pelo marido e insatisfeita com o fato de ser conhecida como “a mulher do Jota”, decide questionar a dominação masculina a que está submetida, rompe o silêncio e reivindica em “alto e bom som” que seja tratada a partir daquele momento pelo seu nome.

Grupo 5 – transcrição na íntegra

Porco/Porto

É uma personagem que tem um nó no rabo no início era porco mas mudou seu nome

para Porto porque queria ter uma nova identidade. Além do nome mudou também a aparencia isso vai contra o que ele pensa sobre ser verdadeiro e não fingir pois passa a viver como se fosse outra pessoa. Mais tudo muda durante o ensaio da peça quando descidi se livrar da roupa que era uma fantasia. E finalmente se livra do nó no rabo durante o jantar no restaurante.

Angélica

É uma personagem que leva um botão na cabeça. É corajosa que não gosta de mentira e vai até o fim no que acredita.

Com a sua história ajuda outras personagens a encontrarem a sua própria verdade.

Que é a mesma personagem da história que permanece a mesma do início ao fim.

Ao analisar o registro do Grupo 5, nota-se uma postura mais cuidadosa e crítica sobre a síntese produzida. Na leitura que empreendem, os membros relacionam tanto os principais dados físicos das personagens Porto e Angélica quanto às transformações internas que ou experimentam ou proporcionam a outras personagens com quem tenham tido contato na história. Apresentam, desse modo, um roteiro de compreensão mais profunda da obra, em que o repertório de informações oferecidas ao longo do texto é recuperado através da atividade seletiva e da consciência sobre o funcionamento conjunto desses elementos.

Considerando-se a análise das sínteses anteriormente relacionadas, bem como o conjunto de registros que foram objeto de consideração nessa etapa, verificou-se que houve um sensível aprofundamento das interpretações produzidas pelos participantes. Cabe assinalar que o fato de articular, em sala de aula, atividades de leitura com o texto literário, organizadas de modo a garantir um tempo de contato pessoal entre a obra e o leitor e deste com outras propostas de construção de sentido produzidas por outros leitores, foi determinante para que os estudantes percebessem que a experiência que uma obra literária disponibiliza não se esgota, mas se amplia, se renova e é enriquecida pelas várias abordagens que suscita.

Desse modo, o compartilhamento das leituras resultou na busca de um saber coletivo que uniu os participantes num mesmo horizonte de leitura e cuja travessia foi necessária para o crescimento e amadurecimento de todos, processo que representa o ponto alto do letramento literário feito na escola, segundo Cosson (2016). Encerrada a etapa de leitura e interpretação da obra, prosseguiu-se para a terceira e última etapa: a avaliação dos estudantes sobre os trabalhos desenvolvidos.

5.3.3 Terceira Etapa: avaliação

Na última etapa da proposta, os participantes foram convidados a avaliar as atividades de leitura em que participaram. Na parte inicial do encontro, aproveitou-se para realizar a dinâmica *Eu diria que...* com o objetivo de propiciar aos estudantes um momento de descontração em que pudessem explicitar quais impressões e sentimentos provocaram as personagens com as quais tiveram contato. Cada discente recebeu uma bexiga que deveria ser cheia até estourar para que se revelasse a personagem sobre a qual expressaria a sua opinião.

À medida que as personagens iam se revelando, os participantes teciam críticas, elogios e sugestões, considerando os aspectos e as situações vivenciadas no decorrer da narrativa. A exposição de ideias foi significativa, pois serviu para conhecer o quanto de referências e cumplicidades mútuas sobre a obra eram compartilhadas pelos alunos. Nessa perspectiva, verificou-se que tão importante quanto à leitura do texto literário realizada durante a intervenção foram também às respostas produzidas na coletividade. Isso ficou mais evidente quando se percebeu que o que os estudantes estavam compartilhando ao terminar a leitura do livro não era somente os seus sentimentos, mas também e, principalmente, os sentidos do texto construídos em conjunto.

Esse tipo de interação criativa feita em grupo confirmou o que se tem discutido e posto em ação ao longo desse trabalho: que o planejamento escolar que consiga articular um tempo de contato pessoal entre a obra e o leitor e um tempo de exploração conjunta de significados no interior da comunidade de leitores tem elevadas chances de tornar a experiência literária mais significativa e rica, fortalecendo tanto o processo de letramento literário individual quanto o de toda turma (COSSON, 2016). É o que se pode observar nos registros de avaliação produzidos pelos estudantes sobre as atividades de leitura realizadas durante a intervenção, conforme os dois comentários apresentados a seguir.

Aluno I – transcrição na íntegra

A oficina foi muito boa mim encinou a ler livros antes eu não gostava hoje eu amo ler. O livro deixa uma experiencia de vida com o porto que não gostava dele e do corpo, Angélica que não gostava de mentira, o canarinho que de não gostava de coisas grande, o Jota que devia dinheiro e teve que pagar com seu rabo ou sua mulher que não podia espor suas opinião e o Napoleão que queria fazer o que gostava de canto, cuidar dos filhos. O livro encina lições de vida. O livro encina a ser você mesmo. A oficina foi legal nota mil

aprendi varias coisas a ler melhor e gosta de livros.

O aluno I demonstra que o trabalho realizado resultou positivo, sobretudo pelo fato de ter contribuído para uma aprendizagem de leitura mais profunda, o que de certa maneira o ajudou a desfazer a sua resistência pelos livros e a experimentar o prazer da leitura. O que é mais significativo, entretanto, é que o contato com o texto lhe permite ascender, através das histórias de personagens feitas de palavras, a um conhecimento mais profundo e pleno da vida. Sendo revelação do mundo, a literatura proporcionou-lhe um percurso de autodescoberta e, porque não dizer, de transformação pessoal. Além disso, através da percepção do tema principal da obra, pode-se considerar que o aluno tenha a possibilidade de avaliar e questionar, de maneira mais segura, os valores postos pela sociedade e que interferem direta e indiretamente no modo de ser e de viver das pessoas.

Aluno J – transcrição na íntegra

Gostei e vou sentir falta porque foi tão divertido e legal, aprende que a gente não pode ser infeliz pra fazer outra pessoa feliz, tem que fazer uma coisa que a gente se sinta feliz e faça outras pessoas feliz também, e também acima de tudo falar a verdade mesmo que machuque. Isso eu tenho certeza que ninguém vai esquecer, porque foi um momento que agente aprendeu muita coisa, agente aprendeu muito com os personagens.

O aluno J ressalta o lado lúdico das atividades desenvolvidas, evidenciando que embora se tratasse de uma experiência que exigiu o compromisso e o esforço dos envolvidos para a efetivação dos objetivos de leitura, o desenvolvimento da proposta não foi sentido como uma obrigação escolar que teriam de cumprir, mas como uma aprendizagem dinâmica e construtiva. Ao apreender o sentido global da obra, problematiza a questão da felicidade buscando equacionar saídas que conduzam a um equilíbrio entre a interioridade e a exterioridade do ser. Ainda assim, reitera a preponderância da verdade subjetiva acima de tudo, mesmo que esta desagrade aos outros.

Por fim, quanto à retenção duradoura da aprendizagem literária a que alude o aluno, pode-se atribui-la ao fato de que o efeito estético que se inicia com o ato físico da leitura, isto é, no encontro do leitor com a obra, não se esgota ao concluir-se a leitura de um livro, antes repercute no espírito do indivíduo, integra-se ao seu ser, oferecendo-lhe outros olhares, outras perspectivas, outros modos de sentir e de representar o mundo (ISER, 1999).

Nesse sentido, a reflexão sobre os registros de avaliação desses alunos dá a medida do quanto à leitura do romance *Angélica*, seguindo as orientações propostas pela Sequência Básica (SB), foi significativa e prazerosa. Além disso, a realização de atividades que propiciaram a comparação da leitura individual com a realizada por outros leitores foi determinante para que os participantes compreendessem que a aprendizagem literária é uma experiência dinâmica e plural que pode ser sempre enriquecida com as matizes e aportes de outras interpretações. Ao finalizar esta última etapa do trabalho com a leitura literária, é possível afirmar, com propriedade, que os estudantes ampliaram suas competências de análise e capacidades de interpretação na convivência com o texto literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao planejar uma proposta de intervenção em uma turma do sétimo ano do Ensino Fundamental, tendo como foco a formação do leitor literário crítico, cujo desempenho ultrapassasse a mera decodificação dos textos e que fosse se apropriando de forma autônoma e progressiva de uma obra literária através do processo de leitura, buscou-se programar atividades em que os estudantes pudessem se reconhecer, no encontro com a palavra literária, como sujeitos capazes de mobilizar conhecimentos para construir e reconstruir dinamicamente os sentidos do texto.

Durante o período de aplicação dessa proposta foi possível observar os diferentes modos de apropriação do texto literário feitos pelos estudantes. Com base na percepção dos significados e na função do texto que tinham em mãos, os estudantes puderam compreender que os sentidos não estão somente nas palavras escritas que se encontram no livro, mas são construídos pelo leitor considerando-se o conjunto de pistas entretecidas no texto, razão pela qual diferentes leitores produzirem diferentes sentidos para uma mesma obra.

Também se pôde constatar nesse convívio que a aprendizagem literária tornava-se mais rica e significativa quando se encorajava o compartilhamento da interpretação pessoal das leituras e sua comparação com aquela obtida pelos demais leitores. Essa prática, presente em todo o percurso do trabalho desenvolvido, apresentou-se vantajosa por vários motivos, dentre os quais se destacam a possibilidade de experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, possibilitando aos estudantes se reconhecerem como membros de uma comunidade de leitores que partilhavam de referências e cumplicidades mútuas e a ampliação dos horizontes individuais de leitura no contato com outras propostas de sentido produzidas por outros leitores.

Ao tentar responder a questão que norteou, desde o princípio, esta pesquisa, foi preciso pensar em como abordar a literatura na sala de aula de modo a garantir aos estudantes a compreensão de sua mensagem estética, através da imersão em seu sistema simbólico, como também de assegurar uma aprendizagem literária significativa em que pudessem exercitar e ampliar a sua capacidade interpretativa com base na reflexão sobre os elementos que configuram uma obra. O caminho escolhido para tornar possível a realização desse projeto foi o de promover a leitura integral de uma narrativa literária mais extensa, o romance infanto-juvenil *Angélica*, considerando-se os seus aspectos formais e ficcionais.

Por meio das atividades de leitura desenvolvidas com *Angélica*, pode-se perceber que, embora os estudantes apresentassem diferentes capacidades de compreensão, sendo desafiados continuamente pela pluralidade de construções simbólicas presentes no texto literário, conseguiram encontrar meios para responder os desafios sem que perdessem o interesse pela obra. O texto se tornou o lugar das descobertas e das leituras possíveis com o qual dialogavam, em diferentes níveis de profundidade, para interpretar o mundo ficcional, os episódios, as maneiras de ser e as atmosferas, as situações e as condutas, o dito e o não-dito, apropriando-se desses significados para entender melhor as significações, conhecimentos, experiências e relações com o outro e com a vida.

Com o apoio dos estudos teóricos sobre literatura, leitura, formação do leitor e letramento, pode-se construir uma proposta que proporcionasse aos estudantes a ampliação de sua capacidade de fruição e interpretação, conforme foi evidenciado no capítulo de discussão dos resultados. A participação e o empenho dos participantes foram muito importantes para que essa expansão fosse significativa, pois demonstraram que é possível envolver-se num trabalho de leitura em que o esforço pela construção subjetiva de sentidos pode se beneficiar da interação com outras formas de compreensão das obras, tendo como parceiro de mediação o professor.

Em vista disso, considera-se que o trabalho de leitura literária tenha repercutido positivamente na vida dos estudantes, não somente porque se tenha verificado um sensível aprofundamento das interpretações produzidas por eles, mas principalmente pela solicitação de que a proposta de intervenção tivesse continuidade e fosse estendida a outras turmas. Certamente, não se pode afirmar com total segurança que futuramente os estudantes mantenham o mesmo interesse que demonstraram ao término deste trabalho, mas o fato de terem conhecido novas possibilidades de experimentar a comunicação literária mostra que é possível organizar outros percursos de aprendizagem em que os discentes, ao apropriarem-se da linguagem literária, possam utilizá-la competentemente nas práticas sociais em que estejam inseridos, usufruindo-a sob as mais variadas formas.

Diante dessas considerações, sustenta-se a relevância desta proposta de trabalho, uma vez que a execução do projeto de intervenção proporcionou aos estudantes uma prática de leitura literária significativa que contribuiu para fazer progredir, no contato com o texto literário e suas especificidades, bem como no cotejo com outras construções de sentido sobre a mesma obra, suas capacidades e competências leitoras.

Finalmente, o potencial que a discussão sobre o ensino da leitura literária na educação básica comporta leva a crer que esse debate não se encerra aqui, mas se apresenta como um

campo de pesquisa amplo sobre o qual é preciso exercer outros olhares, outras reflexões e outras propostas que indiquem novos caminhos, mais expressivos e produtivos, sobre modos de avançar no ensino-aprendizagem da literatura e de garantir ao leitor a ampliação progressiva de sua capacidade de fruição e criticidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

AGUIAR, Vera Teixeira de. O leitor competente à luz da teoria da literatura. **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 124, p. 23-34, jan./mar. 1996.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, mai. 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1042/1050>. Acesso em: 18 mai. 2018.

ANDO, Marta Y.; SILVA, Rosa Maria G. A entrada do leitor no texto ficcional: uma leitura de Angélica de Lygia Bojunga Nunes. **Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários** – V. 7, p.1-17, 2006. Disponível em: http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa/g_pdf/vol7/7_4.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2017.

ANDO, Marta Yumi. Angélica e o abraço: ponto e contraponto. CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. **Anais**... Maringá, 2009, p. 722-731. Disponível em: <https://mafiadoc.com/download/angelica-eo-abrao-ponto-e-contraponto-programa-de-pos-_5a0006041723ddb8a1bb2a3a.html>. Acesso em: 17 mar. 2018.

BERRIO, Antonio García; CALVO, Javier Huerta. **Los géneros literarios**: sistema e historia. Madrid: Cátedra, 1992.

BARBOSA, Begma Tavares. Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 16, n.1, p. 145-167, mar./ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-06.pdf>. Acesso em: 15 out. 2017.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326. (Coleção ensino superior).

BOJUNGA, Lygia. **Angélica**. 24. ed., 8. reimpr. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2013. 160 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1031979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 24 mai. 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos. v. 1. Brasília: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão revista e complementada. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 mai. 2018.

CADERMATORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos, 163).

CHKLOVSKI, V. A arte como procedimento. In: EIKHENBAUM, B. et al. **Teoria da literatura**: formalistas russos. Tradução de A. M. Ribeiro et al. 4. ed. Porto Alegre: Globo, 1978. p. 39-56.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso do comum. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. 6. reimp. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. Letramento literário: uma localização necessária. **Letras & Letras** (Online), v. 31, p. 173-187, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644/16712>. Acesso em: 23 mai. 2018.

COSTA LIMA, Luiz. A questão dos gêneros. In: COSTA LIMA, Luiz (Org.). **Teoria da literatura em suas fontes**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002c, p. 253-292. v. 1

_____. Estruturalismo e crítica literária. In: COSTA LIMA, Luiz (Org.). **Teoria da literatura em suas fontes**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002a, p. 253-292. v. 2

_____. O leitor demanda (d)a literatura . In: COSTA LIMA, Luiz (Org.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b. p. 37-66.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

D'ONÓFRIO, Salvatore. **Literatura Ocidental**: autores e obras fundamentais. São Paulo: Ática, 2000. p. 8-22.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. Tradução de Walter Dutra. Revisão da tradução João Azenha Jr. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ECO, Umberto. Obra aberta: o tempo, a sociedade. In:_____. **Obra aberta**: formas e indeterminação nas poéticas contemporâneas. Tradução de Giovanni Cutolo et al. 10. ed. São Paulo: Perspectivas, 2015. p. 41-96.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GENETTE, Gérard. **Introdução ao Arquitexto**. Lisboa: Vega, 1986.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. A teoria do efeito estético de Wolfgang Iser. In: COSTA LIMA, Luiz (Org.). **Teoria da literatura em suas fontes**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 989-1014. v. 2.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 1. (Coleção Teoria).

_____. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999. v. 2. (Coleção Teoria).

JAKOBSON, Roman. O dominante. In: COSTA LIMA, Luiz (Org.). **Teoria da literatura em suas fontes**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 511-518. v. 1.

_____. Linguística e Poética. In: JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Tradução de José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2003. p. 118-162.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: COSTA LIMA, Luiz (Org.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 67-84.

_____. **A História da Literatura como Provocação à Teoria da Literatura**. São Paulo: Ática, 1994.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**. História & Histórias. São Paulo: Ática, 2007.

MACHADO, Maria Clara. **Pluft, o fantasminha**. 10. ed. Rio de Janeiro: Cedibra, 1987. p. 1-2.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 4. ed. São Paulo: Global, 2016.

MÜLLER, Fernanda. Ensino de Literatura nos Anos Finais do Ensino Fundamental: reflexões e alternativas. In: Lúcia Assis. (Org.). **Linguagem e ensino do texto**: teoria e prática. São Paulo: Blucher, 2016, v. 01, p. 13-40.

MUKAROVSKÝ, Jan. Linguagem-padrão e linguagem poética. In: MUKAŘOVSKÝ, Jan. **Escritos de estética e semiótica da arte**. Lisboa: Editorial Estampa, 2011. p. 319-340.

PALO, Maria J.; OLIVEIRA, Maria R. D. **Literatura infantil**: voz de criança. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. Tradução de Jasna Paravich Sarhan. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

SILVA, Elisa Cristina da. **Os colegas, Angélica e O Sofá estampado**: Lygia Bojunga e a reconstrução da fábula. 2010. 107 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de estudos pós-graduados em literatura e crítica literária, Universidade Estadual de São Paulo, 2010. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/14943/1/Elisa%20Cristina%20da %20Silva.pdf >. Acesso em: 16 mar. 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, Roberto Acízelo de. Literatura. In:_____. **Iniciação aos estudos literários**: objetos, disciplinas, instrumentos. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 22-39.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. São José do Rio Preto: **Objetos educacionais do acervo digital da Unesp**: 2011. Disponível em: http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf Acesso em: 13 jun. 2018.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo**. n. 8, p. 465-488, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/viewFile/59767/62876>. Acesso em: 22 mai. 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

TODOROV, Tzevetan. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Elisa Angotti Kossovitch. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

_____. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2018.

WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da literatura**. Tradução de Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção leitura e crítica).

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil e o leitor. In: ZILBERMAN, Regina; CADEMARTORI, Ligia (Org.). **Literatura infantil**: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1987. p. 61-134. (Ensaios, 82).

_____. **Estética da recepção e História da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. Sim, a literatura educa. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Literatura e pedagogia**: ponto & contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 12-20. (Série Contrapontos).

_____. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

_____. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, n. 14, dez. 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/54486>. Acesso em: 20 mai. 2018.

_____. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo,** v. 5, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2009. Disponível em: < http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/924/554>. Acesso em: 20 mai. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Escola Municipal Nossa Senhora da Luz Data: ___/11/2017

Aluno(a): _____

Série: 7º ano Turma: Única Turno: Matutino

Disciplina: Língua Portuguesa

Professor: Danilo Pereira Santos

Análise da imagem da capa

Considerando o título do livro, o nome do autor, a ilustração e cores da capa, levante hipóteses sobre qual será a história contada?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

APÊNDICE B

Escola Municipal Nossa Senhora da Luz Data: ___/11/2017

Aluno(a): _____

Série: 7º ano Turma: Única Turno: Matutino

Disciplina: Língua Portuguesa

Professor: Danilo Pereira Santos

Nome da obra: _____

Nome da autora: _____

Antes da discussão... Comentário sobre a leitura

O que você tem a dizer sobre os três primeiros capítulos da obra que está lendo? O que chamou a sua atenção durante a leitura? Sentiu algum tipo de dificuldade com a linguagem utilizada? A partir dessas questões, redija um pequeno texto comentando sua leitura.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Anote e pesquise **palavras** e/ou **expressões** desconhecidas que você encontrou durante a leitura.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Após a discussão... Novo comentário sobre a leitura

O que você descobriu, após a discussão em grupo, que passou despercebido em sua primeira leitura? A investigação das informações presentes no texto ajudou a compreender melhor os significados da história narrada? Quais aspectos discutidos sobre a obra você considera importante de registro? A partir dessas questões, redija um novo texto ampliando a sua primeira leitura.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

APÊNDICE C

Escola Municipal Nossa Senhora da Luz Data: ___/11/2017

Aluno(a): _____

Série: 7º ano Turma: Única Turno: Matutino

Disciplina: Língua Portuguesa

Professor: Danilo Pereira Santos

Nome da obra: _____

Nome da autora: _____

Antes da discussão... Comentário sobre a leitura

A obra que você está lendo retrata algumas situações e/ou conflitos vivenciados por algumas personagens. Quais são essas personagens? Que aspectos físicos e psicológicos o texto fornece sobre elas? Que situações e/ou conflitos elas experimentam ao longo dos capítulos já lidos? A partir dessas questões, redija um pequeno texto comentando sua leitura.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Anote e pesquise **palavras** e/ou **expressões** desconhecidas que você encontrou durante a leitura.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Após a discussão... Novo comentário sobre a leitura

O que você descobriu, após a discussão em grupo, sobre a relação entre as personagens Angélica e Porto? Que informações presentes nos capítulos discutidos chamaram a sua atenção e que você considera importante registrar? A partir dessas questões, redija um novo texto ampliando a sua primeira leitura.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

APÊNDICE D

Escola Municipal Nossa Senhora da Luz Data: ___/11/2017

Aluno(a): _____

Série: 7º ano Turma: Única Turno: Matutino

Disciplina: Língua Portuguesa

Professor: Danilo Pereira Santos

Nome da obra: _____

Nome da autora: _____

Comentário sobre a leitura

Ao seu ver, qual a principal preocupação da família de Angélica? Quais os possíveis motivos de seus familiares darem tanta importância a essa preocupação? Como você percebe as atitudes do pai de Angélica? E o comportamento de sua mãe em relação ao pai? Como Angélica reage diante da situação que se apresenta? A partir dessas questões, redija um pequeno texto comentando sua leitura.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

APÊNDICE E

Escola Municipal Nossa Senhora da Luz Data: ___/12/2017

Aluno(a): _____

Série: 7º ano Turma: Única Turno: Matutino

Disciplina: Língua Portuguesa

Professor: Danilo Pereira Santos

Nome da obra: _____

Nome da autora: _____

Comentário sobre a leitura em grupo

Ao longo da leitura, você travou contato com várias personagens, cada uma delas com diferentes características, personalidades e modos de enfrentar as dificuldades encontradas no decorrer da história. Diante das informações que encontramos no texto e das reflexões que fizemos, faça uma pequena análise sobre cada uma das personagens, considerando os seguintes questionamentos: Qual(is) a(s) característica(s) mais marcante(s) de cada personagem? Como cada uma costuma agir inicialmente diante das situações encontradas? Elas mudam ao longo da história ou permanecem da mesma maneira que começaram? Como podemos perceber isso?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

APÊNDICE F

Escola Municipal Nossa Senhora da Luz Data: ___/12/2017

Aluno(a): _____

Série: 7º ano Turma: Única Turno: Matutino

Disciplina: Língua Portuguesa

Professor: Danilo Pereira Santos

Avaliação sobre a oficina

Em poucas palavras, avalie a oficina de leitura do texto literário de que você participou. Fique à vontade para apresentar a sua apreciação e expressar sua opinião sobre a relevância dos encontros para a sua aprendizagem.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

APÊNDICE G

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTA DA BAHIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Caro professor,

Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado profissional cujo objetivo é despertar o prazer pela leitura literária, a partir da interpretação e análise do texto literário que contribua para a formação do leitor crítico no Ensino Fundamental. Para isso, solicito sua colaboração no sentido de responder às perguntas abaixo.

Gostaríamos de esclarecer que seus *dados pessoais* são totalmente *confidenciais* e que eles não serão divulgados ou publicados na pesquisa ou em qualquer outra instância. Esperamos contar com sua colaboração e agradecemos.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
Idade: _____
Período escolar: ( ) Matutino ( ) Vespertino ( ) Noturno
Séries em que leciona: _____
Período de experiência profissional: _____
Qual a sua carga horária semanal:
( ) 20 horas ou menos ( ) entre 20 e 40 horas ( ) mais de 40 horas

II – QUESTIONÁRIO A

1. De que forma o texto literário é trabalhado nas suas aulas (Se puder, explicite critérios para a seleção de textos; linhas, metodologias e concepções que segue)?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

2. Qual o interesse e rendimento do aluno, considerando a metodologia utilizada?

_____
_____

_____
_____
_____
_____

3. Na sua opinião, o que faz com que seja difícil para os alunos o hábito da leitura literária?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

4. O aluno propõe outros tipos de metodologia para as aulas de literatura?
( ) Sempre ( ) De vez em quando ( ) Raramente ( ) Nunca
Quais?_____
_____
_____
_____
_____

5. Escolheu adotar algum livro? Qual? Como o utiliza? (Usa como apoio, aproveita os textos, segue-os integralmente, etc.)

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Se quiser, faça comentários a respeito do questionário:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

APÊNDICE H

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTA DA BAHIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Caro aluno (a),

Este questionário faz parte de uma pesquisa cujo objetivo é despertar o prazer pela leitura literária, explorando de maneira diferenciada a leitura de uma obra literária. Para isso, solicito sua colaboração no sentido de responder às perguntas abaixo com a maior sinceridade possível.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
Idade: ___ anos
Período escolar: ( ) Matutino ( ) Vespertino ( ) Noturno

II – QUESTIONÁRIO B

1. Você gosta de ler?
( ) sim
( ) não

2. Com que frequência você costuma ler?
( ) sempre
( ) às vezes
( ) nunca

3. Onde você lê com mais frequência?
( ) em casa
( ) na escola
( ) em outro lugar

4. O que você costuma ler com mais frequência?
( ) Livros
( ) Revistas
( ) Histórias em quadrinho
( ) Material digital (blogs, sites, facebook, whatsapp, etc.)
( ) Outros

5. Geralmente, qual é (são) o(s) assunto(s) dessas leituras?

_____

6. Quando foi feita sua última leitura?
( ) 1 mês
( ) 6 meses
( ) 1 ano
( ) a mais de 1 ano

7. Você gosta de ler livros de história de ficção?
( ) sim
( ) não
( ) nunca tive essa experiência

8. Como surgiu seu interesse por esses livros?
( ) não tenho interesse por esses livros.
( ) não tenho interesse por esses livros, mas gostaria de ter.
( ) meu interesse por esses livros surgiu em casa.
( ) meu interesse por esses livros surgiu na escola.
( ) meu interesse por esses livros surgiu com os amigos.

9. Seu professor:
( ) nunca indicou a leitura desses livros.
( ) já indicou a leitura no Ensino Fundamental I, quando eu era pequeno(a).
( ) às vezes indica livros.
( ) sempre indica novos livros.

10. Qual o método usado por seu professor para a leitura de livros de histórias de ficção?
( ) Ele nunca sugere a leitura desses livros.
( ) Ele simplesmente manda ler em casa e não fala mais sobre o livro.
( ) Ele manda ler e pergunta o que os alunos acharam do livro.
( ) Ele lê trechos conosco, sugere leitura para casa e comenta em classe sobre o que foi lido.

11. Quanto ao tempo que é dedicado à leitura de histórias de ficção, em sala de aula, você acha que é:
( ) Suficiente
( ) Insuficiente

12. A escola onde você estuda possui biblioteca ou sala de leitura?
( ) Não possui.
( ) Possui, mas não frequentamos.
( ) Possui, mas frequentamos pouco.
( ) Possui e frequentamos bastante.

Se quiser, faça comentários a respeito do questionário:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

ANEXOS

ANEXO 01

Dinâmica *Carteira de Identidade*

Observe o/a colega que está sentado/a à sua frente e o/a descreva brevemente. A descrição pode se ocupar em apresentar as características físicas, as qualidades ou os defeitos da pessoa, caso você deseje registrá-los. Após terminar, entregue a sua descrição a esse/a colega para que ele/a possa ler.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Fonte: Cosson, 2016, com adaptações.

ANEXO 02

Pluft, O Fantasminha

Personagens
Sebastião
Julião João
Mãe Fantasma Pluft, o fantasminha Gerúndio, tio do Pluft
Perna de Pau, marinheiro pirata
Maribel, menina

PRÓLOGO

(O prólogo se passa à frente da cortina. Pela esquerda surgem os três marinheiros amigos, meio bêbados, cantando. O da frente é Sebastião, o mais corajoso. Leva um toco de vela aceso ou um lampião. Segue-se Julião, segurando um mapa. Deve-se ouvir a canção antes de avistá-los).

CANÇÃO - Ainda era uma criança,
Quando saiu para o mar
A aprender a navegar
O Capitão Bonança!
Depois morreu no mar,
Deixou de navegar.
Onde está a herança
Do Capitão Bonança!?
Quando aparecem no palco, devem estar acabando o canto.

SEBASTIÃO - Deve ser aqui! Veja o mapa, Julião!

JULIÃO - Veja você, Sebastião. (*Troca o mapa pela vela do Sebastião)*

SEBASTIÃO - É melhor o João ver; João é o encarregado do mapa. (T*roca a garrafa com João e bebe um traguinho. Fazem várias vezes este jogo de trocar).*

JOÃO - (*Com o mapa*) Uma casa perdida na areia branca perto do mar verde... Deve estar por perto... Pega na luneta, Julião.

JULIÃO - (*Olhando pelo gargalo da garrafa*) Estou vendo um mar calmo com algumas ondinhas brancas.

SEBASTIÃO - Então vamos!

JOÃO - (*Desanimado*) Já andamos muito! Pobre Maribel!

JULIÃO - Pobre Maribel!

SEBASTIÃO - Pobre Maribel!

(*Os três se abraçam e sentam-se no chão)*

SEBASTIÃO - (*Levantando-se*) Precisamos salvar a neta do nosso grande capitão Bonança!

JOÃO - (*Mesmo*) Precisamos achar o tesouro da neta do grande Capitão Bonança!

JULIÃO - Precisamos pegar o ladrão do tesouro da neta do grande capitão Bonança!

SEBASTIÃO - Viva o grande capitão Bonança!

TODOS - Vivaaaa!

SEBASTIÃO - (*Para Julião*) Vamos!

JULIÃO - (*Para João*) Vamos!

JOÃO - (*Para alguém imaginário que o segue*) Vamos!

(*Os três recomeçam a cantar e saem pela direita, descendo o proscênio).*

(Fim do prólogo).

MACHADO, Maria Clara. **Pluft, o fantasminha**. 10. ed. Rio de Janeiro: Cedibra, 1987. p. 1-2.

ANEXO 03

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "Literatura na escola: uma proposta de leitura literária a partir de "Angélica" de Lygia Bonjuga". Neste estudo pretendemos desenvolver uma proposta metodológica de leitura, interpretação e análise do texto literário que contribua para a formação do leitor crítico.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a proposição de uma alternativa metodológica de estudo do texto literário que forneça ao leitor de Literatura um conjunto mínimo de procedimentos de leitura que contribuam para/na formação do leitor crítico no Ensino Fundamental e a produção um material didático-pedagógico para auxiliar o professor no trabalho com a leitura do texto literário e, dessa forma, contribuir para um ensino que leve em conta a especificidade de seu tratamento.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): preencher a entrevista proposta, ler os textos literários, discuti-los e registrar suas respostas em roteiros de leitura.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo (cansaço físico ou mental e aborrecimento ao realizar as atividades propostas, pelo tempo em que precisará dispor para responder a entrevista, para ler os textos e imagens, discutir e registrar as suas respostas nos roteiros de leitura. Durante todo o processo de pesquisa, o participante estará sempre acompanhado pelo pesquisador, que lhe prestará toda a assistência necessária. Se ainda assim não se sentir confortável para continuar colaborando, ao participante é garantida a plena liberdade de deixar de participar, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum e sem ter que apresentar qualquer justificativa). Apesar disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo são (despertar o gosto pela leitura de textos literários; ajudar no desenvolvimento do senso crítico; melhorar o nível de compreensão do texto literário; sistematizar o estudo, reflexão e análise dos elementos presentes no texto literário; compreender a Literatura como um fenômeno artístico e força de linguagem produtora de novos sentidos).

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos

utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Jequié, ____ de _____ de 2017.

_____

Assinatura do(a) participante

Impressão digital (se for o caso)

_____

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: DANILO PEREIRA SANTOS
ENDEREÇO: LOTEAMENTO CHÁCARA BORDA DA MATA, CONDOMÍNIO PARQUE MIRANTE, RUA E, Nº 111, JEQUIEZINHO, JEQUIÉ-BAHIA, CEP: 45.205-480
FONE: (73) 98832-6675 / E-MAIL: DANPEREIRASAN@GMAIL.COM

CEP/UESB- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
RUA JOSÉ MOREIRA SOBRINHO, S/N - UESB
JEQUIÉ (BA) - CEP: 45206-190
FONE: (73) 3528-9727 / E-MAIL: cepuesb.jq@gmail.com

ANEXO 04

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "Literatura na escola: uma proposta de leitura literária a partir de "Angélica" de Lygia Bonjuga". Neste estudo pretendemos desenvolver uma proposta metodológica de leitura, interpretação e análise do texto literário que contribua para a formação do leitor crítico.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a proposição de uma alternativa metodológica de estudo do texto literário que forneça ao leitor de Literatura um conjunto mínimo de procedimentos de leitura que contribuam para/na formação do leitor crítico no Ensino Fundamental e a produção um material didático-pedagógico para auxiliar o professor no trabalho com a leitura do texto literário e, dessa forma, contribuir para um ensino que leve em conta a especificidade de seu tratamento.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): preencher a entrevista proposta, ler os textos literários, discuti-los e registrar suas respostas em roteiros de leitura.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo (cansaço físico ou mental e aborrecimento ao realizar as atividades propostas, pelo tempo em que precisará dispor para responder a entrevista, para ler os textos e imagens, discutir e registrar as suas respostas nos roteiros de leitura. Durante todo o processo de pesquisa, o participante estará sempre acompanhado pelo pesquisador, que lhe prestará toda a assistência necessária. Se ainda assim não se sentir confortável para continuar colaborando, ao participante é garantida a plena liberdade de deixar de participar, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum e sem ter que apresentar qualquer justificativa). Apesar disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo são (despertar o gosto pela leitura de textos literários; ajudar no desenvolvimento do senso crítico; melhorar o nível de compreensão do texto literário; sistematizar o estudo, reflexão e análise dos elementos presentes no texto literário; compreender a Literatura como um fenômeno artístico e força de linguagem produtora de novos sentidos).

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

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

Jequié, ____ de _____ de 2017.

_____

Assinatura do(a) menor

Impressão digital (se for o caso)

_____

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: DANILO PEREIRA SANTOS
ENDEREÇO: LOTEAMENTO CHÁCARA BORDA DA MATA, CONDOMÍNIO PARQUE MIRANTE, RUA E, Nº 111, JEQUIEZINHO, JEQUIÉ-BAHIA, CEP: 45.205-480
FONE: (73) 98832-6675 / E-MAIL: DANPEREIRASAN@GMAIL.COM

CEP/UESB- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
RUA JOSÉ MOREIRA SOBRINHO, S/N - UESB
JEQUIÉ (BA) - CEP: 45206-190
FONE: (73) 3528-9727 / E-MAIL: cepuesb.jq@gmail.com

ANEXO 05

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu _____, CPF _____, RG_____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, o pesquisador (Danilo Pereira Santos) do projeto de pesquisa intitulado "**Literatura na escola: uma proposta de leitura literária a partir de "Angélica", de Lygia Bojunga"** a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.° 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Jequié, ____ de _____ de 2017.

_____ _____

Participante da pesquisa Pesquisador responsável pelo projeto