



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



ADERILSON PEREIRA FONSECA

MENINOS CONTADORES DE HISTÓRIAS:
da tradição à modernidade

Montes Claros-MG

2018

ADERILSON PEREIRA FONSECA

**MENINOS CONTADORES DE HISTÓRIAS:
da tradição à modernidade**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito à obtenção do título de mestre.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Liberado em: 20 / 05 / 2018



Profª. Dra. Rita de Cássia Silva Dionísio Santos - UNIMONTES

Montes Claros-MG

2018

Fonseca, Aderilson Pereira.

F676m Meninos contadores de Histórias [manuscrito] : da tradição à modernidade / Aderilson Pereira Fonseca. – Montes Claros, 2018.

126 f. : il.

Bibliografia: f. 104-111.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2018.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Silva Dionísio Santos.

1. Letramento literário. 2. Formação do leitor. 3. Contação de histórias. I. Santos, Rita de Cássia Silva Dionísio. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: Da tradição à modernidade.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



ADERILSON PEREIRA FONSECA

Meninos contadores de histórias da tradição à modernidade

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores Doutores:

Prof.ª Dr.ª Rita de Cassia Silva Dionísio Santos – Orientadora (Unimontes)

Prof. Dr. Evaldo Balbino da Silva (UFMG)

Prof.ª Dr.ª Ilca Vieira de Oliveira (Unimontes)

Montes Claros (MG), 17 de abril de 2018.

Deus, minha força maior.
Meus pais, pela dedicação e amor.
Minha esposa Dayse e meu filho Bernardo,
pela paciência e carinho durante esses dois anos de luta.
A vocês dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sempre abençoar minha vida.

Aos meus pais, Lili e Dé, por me ensinarem a lutar por aquilo que quero, e sempre me apoiarem em todas as minhas batalhas.

A minha esposa Dayse e meu filho Bernardo, por compreenderem minhas ausências, por ajudarem nas dificuldades, e permanecerem unidos no mesmo propósito.

Ao meus irmãos Hamilton, Alisson, Álvaro e Thalles; suas esposas Janaína, Vanda, Diely e Fran; seus filhos Esdras, Benício, Davi e Melissa, que torceram tanto por mim e me receberam em suas casas durante todo esse tempo, sempre com muito carinho e afeto.

Aos meus tios, tias, primos e primas, essa enorme família de que tanto me orgulho e por quem tenho tanto amor, por acreditarem em meu potencial e estarem sempre ao meu lado.

Ao meu cunhado Dênio, pela força e ajuda logística nos dias em que estive ausente.

Aos amigos, por sempre estarem próximos.

À extinta E. E. Eloy Pereira e à E. E. Amâncio Juvêncio da Fonseca, pela minha formação inicial.

A todos os meus colegas de mestrado, pela amizade, pelo companheirismo, pela parceria, por serem pessoas tão especiais, que estarão gravados em minhas melhores memórias.

À Prof^a. Dr^a. Maria Generosa, pela orientação e disponibilidade em todos os momentos.

À Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia, pela orientação e coragem de assumir um trabalho já iniciado.

Aos meus alunos do nono ano/2017, razão principal de nosso trabalho.

Aos meus colegas professores, sempre companheiros.

À professora Lucimar, pela parceria durante a intervenção.

À Juliana e Rafael, contadores de histórias que tanto colaboraram na intervenção.

Aos diretores Dolanei e Vicente, com toda a equipe da Argelce, pela compreensão e apoio em todos os momentos.

À Val e Rodrigo, sempre solícitos.

Aos professores do mestrado, pelos ensinamentos e companheirismo.

A direção e funcionários do Profletras, pela atenção e prontidão.

Enfim, agradeço a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização desse sonho.

Uma só condição para se reconciliar com a leitura: não pedir nada em troca. Absolutamente nada. [...] Nada de julgamento de valor, nada de explicação de vocabulário, nada de análise do texto, nenhuma indicação biográfica... [...] não se força uma curiosidade, desperta-se. Ler, ler e ter confiança nos olhos que se abrem, nas cabeças que se divertem, na pergunta que vai nascer e que vai puxar uma outra pergunta. [...] os caminhos do conhecimento não terminam nessa classe: eles devem começar nela!

(PENNAC, 1998, p. 121).

RESUMO

Este trabalho objetivou promover o letramento literário em alunos do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Pirapora, situada no Norte de Minas Gerais. Propôs-se, a partir da contação de histórias, aliada à performance e à oralidade, possibilitar aos discentes oportunidades de adquirirem o hábito de leitura de poesias de cordel, crônicas, contos e romances. Foram utilizadas diversas estratégias de leitura dos textos literários; a análise de textos literários de diferentes gêneros e, também, atividades de leitura literária com ênfase em textos que representam os mundos e experiências dos adolescentes. Como metodologia, foi adotada a pesquisa-ação, pois o trabalho visou alcançar um resultado prático em sala de aula, que gera efeitos diretos no meio social em que vivem os estudantes abordados. Para isso, foi aplicada uma intervenção em sala de aula. Os resultados da aplicação do processo de intervenção foram observados de duas formas: primeiro, através da observação da participação dos alunos durante o desenvolvimento do projeto; segundo, com a aplicação de um questionário pós-intervenção, em que os estudantes responderam sobre o trabalho realizado. Constatou-se que o processo de intervenção gerou em muitos alunos um maior interesse pelo texto literário, e reforçou o desejo de ler naqueles que já o tinham. Por esses motivos, constatamos que a pesquisa realizada trouxe contribuições significativas para a vida de nossos alunos, gerou o letramento literário em muitos, despertou-os para a literatura, apresentou-lhes possibilidades para a ampliação de sua formação leitora.

Palavras-chave: Letramento literário; formação do leitor; contação de histórias.

ABSTRACT

This paper aims to promote the literary literacy in 9th grade students of a public elementary school in Pirapora, a city in the north of Minas Gerais state. It was proposed, based on the storytelling allied to performance and orality, to give the students opportunities to acquire the habit of reading cordel poetry, chronicles, tales and novels. Different strategies of literary texts reading were used; the analysis of literary texts of different genres and, also, activities of literary reading with emphasis on texts that represent the worlds and experiences of teenagers. Regarding the methodology, action-research was adopted since the investigation looked for the achievement of a practical result in the classroom, which would generate direct effects on the social environment of the students addressed. For this, a classroom intervention was applied. The results of the application of the intervention process were observed in two ways: first, through the observation of the student participation during project development; second, with application of a post-intervention questionnaire, in which students answered about the work accomplished. It was found that the intervention process offered a greater interest of students in literary texts and also reinforced the desire of reading in those that already had it. Based on these reasons, we have found that the present research brought significant contributions to our students' lives, generated literary literacy in many, awakened them to literature, introduced them to the possibility of expanding their reading formation.

Keywords: literary literacy; reader formation; storytelling.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – E. E. Argelce Carvalho Santos da Mota	50
Figura 2 – E. E. Argelce Carvalho Santos da Mota	51
Figura 3 – Associação de Proteção e Assistência aos Condenados de Pirapora (APAC)	51
Figura 4 – Centro Socioeducativo de Adolescentes de Pirapora (CESAP).....	52
Figura 5 – Subsecretaria de Administração Prisional (SUAPI)	52
Figura 6 – Capa do livro <i>Viagem a São Saruê</i> , de Manuel Camilo dos Santos	78
Figura 7 – Capa do livro <i>O cavalo que defecava dinheiro</i> , de Leandro Gomes de Barros	80
Figura 8 – Imagem que remete ao texto <i>A última crônica</i> , de Fernando Sabino	85
Figura 9 – Capa do livro <i>Fala sério, professor</i> , de Thalita Rebouças	86
Figura 10 – Imagem que remete ao texto <i>O gato preto</i> , de Edgar Allan Poe	90
Figura 11 – Capa do livro <i>O primeiro beijo e outros contos</i> , de Clarice Lispector	91
Figura 12 – Capa do livro <i>Garra de Campeão</i> , de Marcos Rey	95
Figura 13 – Capa do livro <i>A droga da obediência</i> , de Pedro Bandeira	96
Figura 14 – Contação de histórias pelo professor Aderilson Pereira Fonseca	98
Figura 15 – Contação de histórias pelo contador Rafael Oliveira	98
Figura 16 – Contação de histórias pelo professor Aderilson Pereira Fonseca	99
Figura 17 – Contação de histórias pelo contador Rafael Oliveira.....	99
Figura 18 – Contação de histórias pelo professor Aderilson Pereira Fonseca	100

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Gráfico 01 – Quantidade de alunos por idade	55
Gráfico 02 – Quantidade de alunos de acordo com o gênero	55
Gráfico 03 – O que influencia a leitura dos alunos	56
Gráfico 04 – Locais em que os alunos encontram os livros que leem	56
Gráfico 05 – Critérios utilizados pelos estudantes para a escolha de um livro	57
Gráfico 06 – Frequência com que os alunos leem os livros que pegam	57
Gráfico 07 – Quantidade de alunos que leram livros por indicação de colegas	58
Gráfico 08 – Indicação de livros pelos professores	59
Gráfico 09 – Quantidade de alunos motivados a partir da fala do professor	59
Gráfico 10 – Relação dos alunos com a leitura	60
Gráfico 11 – Gêneros textuais que mais agradam aos alunos	60
Gráfico 12 – O que é um leitor verdadeiro, na visão dos estudantes	61
Gráfico 13 – O que é um bom livro, segundo os estudantes	62
Gráfico 14 – Idade e escolaridade dos pais dos alunos pesquisados	63
Gráfico 15 – Parentesco e sexo dos pais/responsáveis dos alunos pesquisados	64
Gráfico 16 – Pais/responsáveis que gostam de ler	64
Gráfico 17 – Livros que os pais possuem e os que mais leem	65
Gráfico 18 – Hábito de leitura dos pais e filhos	65
Gráfico 19 – Quantidade de pais que leram algum livro literário em 2016	66
Gráfico 20 – Hábito de indicar livros entre pais e filhos	67
Gráfico 21 – Indicação de livros pelos professores, segundo os pais	67
Gráfico 22 – Frequência no trabalho com textos literários em sala de aula	69
Gráfico 23 – Como se utilizam os textos literários em sala de aula	69
Gráfico 24 – O que é um verdadeiro leitor, segundo os professores	72
Tabela 01 – Trabalhos de incentivo à leitura desenvolvidos	70

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
1.1 O que é letramento	23
1.2 As várias facetas da Literatura	27
1.3 Letramento literário: uma responsabilidade da escola	30
1.4 Contação de histórias: uma prática também da modernidade	33
1.5 A Literatura através da performance	36
1.6 Análise dos gêneros: Literatura de cordel, crônica, conto e romance	38
1.6.1 Literatura de cordel: os textos performáticos	38
1.6.2 Crônica: inspiração no cotidiano	40
1.6.3 O conto e suas insinuações	42
1.6.4 Romance, o momento da aventura	44
2 METODOLOGIA	46
2.1 Técnicas de coletas de dados	47
2.2 Diagnóstico	49
2.2.1 Caracterização da escola	49
2.2.2 A clientela escolar	53
2.2.3 A investigação	53
2.2.4 Análises dos resultados dos questionários	54
2.2.4.1 Análises dos resultados dos questionários dos alunos	54
2.2.4.2 Análises dos resultados dos questionários dos pais ou responsáveis	63
2.2.4.3 Análises dos resultados dos questionários dos professores	68
3 INTERVENÇÃO	74
3.1 Preparação da turma	74
3.2 Etapa 1: Conhecendo a literatura de cordel	76
3.3 Etapa 2: Vivenciando o cotidiano das crônicas	83
3.4 Etapa 3: Os contos e o inusitado da vida	87
3.5 Etapa 4: Hora de se aventurar pelos romances	92

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	105
ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP	113
APÊNDICE A – Questionário nº 1: Perfil do aluno	116
APÊNDICE B – Questionário nº 2: Perfil dos pais e/ou responsáveis	119
APÊNDICE C – Questionário nº 3: Perfil dos professores	120
APÊNDICE D – Questionário pós-intervenção	125

INTRODUÇÃO

Lemos, mesmo se ler não é indispensável para viver, porque a vida é mais cômoda, mais clara, mais ampla para aqueles que leem que para aqueles que não leem. [...] viver é mais fácil [...] para aqueles que sabem ler, não somente as informações [...] mas também a literatura (COMPAGNON, 2009, p. 29).

Ao lecionar para estudantes de Ensino Fundamental da escola pública, deparamo-nos com uma realidade desafiadora, repleta de incertezas e marcada por resultados desanimadores. Tanto nas avaliações nacionais (Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB), como nas internacionais (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes - PISA), constatamos que as notas de nossos discentes estão muito abaixo do esperado. No Relatório PISA 2015, por exemplo, no desempenho dos estudantes em leitura, o Brasil ocupa o 59º lugar em um total de 70 países (BRASIL, 2017). Houve um pequeno avanço, se compararmos com os anos anteriores, mas ainda irrisório, diante dos avanços que queremos e sonhamos para a educação brasileira.

Se buscarmos a origem de tais resultados, poderíamos elencar diversos fatores, alguns relacionados à escola, outros ao ambiente em que vivem os alunos. A estrutura familiar e as questões socioeconômicas são dois dos problemas externos à escola. Já no âmbito escolar, percebemos alunos desmotivados, livros didáticos que não têm relação com o mundo do estudante e com sua vivência, analfabetismo em séries avançadas, analfabetismo funcional¹, falta de contato com a leitura e com a escrita, ou contato com uma leitura escolar que não tem relação com a leitura de vida do aluno. Acreditamos que a má formação dos professores atuantes em salas de aula, sem uma formação contínua, na grande maioria das vezes, isolados em suas salas de aula, pode ser um dos fatores desencadeadores dos problemas mencionados. Daí a importância de programas como o Proletras, que trazem o professor novamente para a sala de aula, como estudante, para levar o conhecimento adquirido para seus alunos e, assim, melhorar consideravelmente a aprendizagem. Roxane Rojo, em sua obra *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*, afirma que “[...] trabalhar com a leitura e escrita na escola hoje é muito mais que trabalhar com a alfabetização ou os alfabetismos: é trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas – a leitura na vida e a leitura

¹ Seliar-Cabral (2003, p. 3) define assim o analfabetismo funcional: “Assumimos na definição de analfabeto funcional aquele indivíduo que, embora tenha frequentado a escola, não sabe ler os textos que circulam em sua casa, em seu trabalho e nos ambientes sociais que frequenta e que não consegue escrever os textos de que necessita no seu cotidiano”.

na escola” (ROJO, 2009, p. 118). Daí a importância da escola no processo que envolve letrar, apresentar ao estudante a leitura da vida, revelar-lhe a leitura da escola.

Para que aconteça de fato o letramento, como proposto por Rojo (2009), é necessário que o profissional que está em sala de aula, o agente do letramento, o professor, esteja devidamente preparado. Na apresentação da proposta do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), em sua descrição da área de concentração e de suas linhas de pesquisa, lemos que é indispensável, na formação desse professor, “o aprofundamento dos seus conhecimentos nos estudos voltados para a linguagem” (UFRN, 2013, p.8). O mesmo material afirma ainda que, quando o professor tem seus conhecimentos aprofundados em tal área, ele pode posicionar-se frente à realidade linguística de seus alunos, em todos os níveis, e fazer, assim, a leitura da linguagem de seus alunos e a leitura de mundo associada a ela.

Percebemos, portanto, que o foco sobre como trabalhar com leitura deve ser diferente da forma com que muitas vezes a fizemos. A leitura parte das realidades do aluno e de seu cotidiano, e a escola, “a mais importante agência de letramento da sociedade” (KLEIMAN, 2005, p. 38), deve “adotar a concepção de leitura como prática social e consequentemente o letramento como foco principal, o que é [...] de suma importância para a educação brasileira” (BORTONI e MACHADO, 2013, p. 65).

Mas o que vem a ser esse letramento citado anteriormente? Segundo Ângela Kleiman, no livro *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar ler e escrever?* (2005, p. 21), o termo “letramento” seria definido como “as práticas sociais de uso da escrita”. Percebemos que, segundo Kleiman (2005), Magda Soares (*Letramento: um tema em três gêneros*, 2000) e outros, nosso estudante é letrado em diversos assuntos, em diversas habilidades; falta-lhe, muitas vezes, o letramento escolar. Para que isso aconteça, temos um “Agente de letramento”, também conhecido como professor, que “concebe o letramento como um mobilizador dos sistemas de conhecimento, recursos e capacidades de seus alunos, pais de alunos e membros da comunidade com a finalidade de que participem das práticas de uso da escrita” (KLEIMAN, 2005, p. 52).

Partindo desse pressuposto, entendemos que só haverá aprendizagem de fato quando pudermos inserir a prática diária dos jovens que atendemos em seu cotidiano escolar, quando fizermos com que a escola não destoe tanto do mundo real; haverá possibilidade maior de aprendizagem quando o discente se sentir parte daquilo que estuda e tiver interesse real em aprender.

Como chegarmos a esse resultado? Como formar e conquistar novos leitores ávidos por se aventurarem no mundo da leitura? É um desafio que nos é imposto neste momento. Este estudo foca especificamente a leitura. Para sermos mais específicos, a leitura de textos literários. Afinal, percebemos que nossos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Argelce Carvalho Santos da Mota, apesar de terem no mínimo 8 anos de vida escolar, têm pouquíssimo contato com textos literários.

Ao indagarmos esses alunos, por meio de conversas informais, e também em questionários aplicados a estes, sobre seus hábitos de leitura, identificamos que o número de obras literárias lidas em toda a vida escolar é irrisório, por vezes, inexistente. Há estudantes que nunca pararam um momento em suas vidas para ler um texto, a não ser em sala de aula, a partir da orientação do professor. Não conhecem a sensação de se deliciar com uma boa história, que “[...] humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2011, p. 176).

Abrimos um parêntese para explicar que escola é essa em que desenvolvemos nossos estudos. A Argelce, como popularmente é chamada, tem um público bastante heterogêneo com relação à condição social: recebe alunos de bairros mais carentes e também de bairros mais estruturados, de classe média baixa, da cidade de Pirapora. São jovens que, em sua grande maioria, a partir do Ensino Médio, buscam seu espaço no mercado de trabalho. São estudantes que, como constatamos em nossas pesquisas, têm pouco contato com a leitura. A estrutura da escola tem influência nesse último aspecto. Sua biblioteca, por exemplo, é extremamente carente de obras literárias. Apesar de bem organizada, por bibliotecárias² eficientes, tem um acervo muito pequeno de livros de poemas, crônicas, contos, romances. Não possui HQs, não faz assinatura de nenhuma revista, literária ou não. É uma situação que precisa ser resolvida. Apesar disso, a visão da escola com relação à leitura tornou-se promissora nos últimos anos: é realizada anualmente a feira literária (em 2017 ocorreu a segunda edição), em que cada turma apresenta um livro que tenha sido lido por todos. É um início, ainda tímido, de um contato com a literatura. Mas pode ser ampliado, inclusive na parte estrutural, com a aquisição de obras para a biblioteca. Para isso, nós, professores de Língua Portuguesa, somos fundamentais.

² A escola dispõe de duas bibliotecárias: a primeira trabalha no turno matutino, e possui graduação em Pedagogia, pós-graduação em Gestão integrada, pós-graduação em Educação Especial com ênfase em comunicação alternativa e tecnologia assistida, além de pós-graduação em Biblioteconomia. A outra, no turno vespertino, é graduada em Pedagogia, pós-graduada em PROEJA e Educação especial.

Antonio Candido, em sua obra *Vários escritos*, afirma que a literatura nos liberta do caos e, por isso, nos humaniza. Reforça ainda que negá-la é mutilar a nossa humanidade, pois a literatura é uma “necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade” (CANDIDO, 2011, p. 186). Declara também que a “literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2011, p. 175). Esses estudantes são leitores do mundo a que pertencem, da comunidade em que vivem, dos grupos de que fazem parte; convivem com gêneros textuais diversos, como mensagens de celular, mensagens e textos postados nas redes sociais (*Facebook* e *WhatsApp* principalmente), bilhetes, avisos, textos didáticos, músicas, entre outros. Em algum momento de sua vida escolar, algum texto literário lhes foi apresentado. Poesias, contos, crônicas, romances, trechos de romances e outros gêneros textuais típicos do mundo literário. Algumas vezes, pelo que constatamos, gostaram desses textos, sentiram-se atraídos pelo literário, mas não continuaram tendo acesso às obras a eles reveladas. Em outras vezes, os textos apresentados a eles, geralmente pelos professores, não lhes interessaram, por não terem relação com sua realidade, com seu mundo, ou, muitas vezes, por serem apresentados de forma fragmentada, sem o uso do livro literário de fato. Os alunos têm acesso a trechos de uma obra determinada, conhecem-nos no livro didático ou em forma de apostilas, xerox, mas não têm acesso à obra da qual o livro faz parte. Não conhecem o livro, não o manuseiam, não estabelecem contato com a fonte dos textos estudados por eles. Percebemos, através de questionários aplicados aos docentes, que os professores pecam nesse momento do trabalho, e não se preocupam em apresentar a seus discentes o texto literário em sua integralidade, a fonte do texto, no caso o livro, para que o aluno o perceba em sua origem. Abraçamos então o desafio proposto por Humberto Eco, em *Seis passeios pelos bosques da ficção* (1994), de fazer desses jovens, leitores que consigam, em meio ao “bosque do texto narrativo”, traçar suas próprias trilhas, escolher a direção em que querem ir, ao lerem uma obra literária. Buscamos levá-los a construir seus jardins particulares, e caminharem por eles, em cada obra que conheceram, em cada narrativa que leram. Desafiamos-nos a conduzi-los a devanear na presença do texto literário, ainda segundo ECO (1994).

Fazer dos estudantes leitores independentes e capazes de traçar seus próprios caminhos nesse mundo de descobertas. Essa foi nossa meta. Para vencê-la, o conceito de letramento apenas não nos serviu. Trabalhamos especificamente com o letramento literário, que é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura, segundo Rildo Cosson, em *Letramento*

literário, teoria e prática, “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2014b, p. 17).

Segundo Cosson e Renata Junqueira de Souza, em *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*, o “letramento literário enquanto construção literária dos sentidos só se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz” (2011, p. 103). Só se chega às respostas a essas indagações a partir do trabalho intenso com o texto literário, a partir de suas leituras, de seu posicionamento em um contexto, de sua relação com o leitor. Sabíamos que só obteríamos êxito em nossa proposta se conseguíssemos levar nossos alunos a lerem de forma diferenciada, a sentirem os textos, a ouvirem o autor, a compartilharem, a partir da leitura, os sentidos da sociedade.

Perguntamo-nos então: é possível influenciar os estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Pirapora, Minas Gerais, a ter hábito de leitura de textos literários, de forma que se aproximem desses textos, tendo prazer em lê-los, discuti-los e analisá-los? O que fazer para gerar no discente o prazer em ler textos literários?

Aidam Chambers (citado por ... Colomer), em *Cómo formar lectores*, deu-nos uma dica, ao afirmar:

Quando nosso melhor amigo nos diz que leu um livro maravilhoso e pensa que nós também devemos lê-lo, o que faz para ajudar-nos a começar é dizer-nos o que nele encontrou. Assim, nos familiariza com esse livro novo e, por isso, ameaçador. Diz-nos algo sobre seu enredo. Indica-nos quais são as partes emocionantes. Diz-nos com que outros livros se parece, livros que ele sabe que já lemos. E compara-os ou fala sobre suas diferenças. São similares nesses aspectos, diz, e diferentes nesses outros. Também prepara-nos para as dificuldades. “Siga adiante até o terceiro capítulo”, pode dizer-nos o amigo, “é difícil até esse ponto, mas depois você não poderá parar.” Em outras palavras, convence-nos a ler o livro por nós mesmos. Isso é, exatamente, o que os melhores promotores de leitura fazem sempre: convencer-nos a ler (CHAMBERS, 1997 *apud* COLOMER, 2007, p. 101).

A prática apontada por Chambers (1997) torna-se oposta à realizada pela escola. Enquanto Chambers (1997) evidencia a importância de se despertar a curiosidade para a leitura de um novo livro, de se motivar, gerar interesse, percebemos que a prática escolar, de uma forma geral, tem apontado para outra direção. O trabalho com textos literários em sala de aula é incipiente e não motiva o aluno. Percebemos uma escola não conectada com o estudante, textos fora do contexto, fragmentados, a não utilização do livro literário pelo

discente, práticas inócuas, repetitivas. A partir desse pressuposto, formulamos três hipóteses, que foram confirmadas após a intervenção realizada em sala de aula:

a) Deve-se trabalhar, de forma gradual, com gêneros que despertem a atenção dos alunos (em nossa proposta, literatura de cordel, crônica, conto e romance), partindo do gênero de leitura que apresente menor grau de complexidade para aqueles que sejam considerados mais difíceis de se ler, principalmente devido à extensão do texto, ao número de páginas, à estrutura textual.

b) Os gêneros trabalhados devem trazer histórias com as quais os estudantes se identifiquem, para que se percebam nas histórias e demonstrem interesse em conhecê-las – mas que, simultaneamente, possibilitem a ampliação de suas referências estéticas e culturais.

c) Os textos literários devem ser apresentados aos discentes de forma atraente, lúdica, diferenciada, para que sintam prazer ao ouvi-los e, assim, desejem ler outros textos. O trabalho com os gêneros propostos, de forma gradual, por etapas, partindo daqueles que seriam mais simples até atingir os mais complexos³, pode despertar nos estudantes o desejo de ler, o gosto pela literatura. Nesse momento, sabemos ser fundamental a mediação do professor, para que as histórias despertem nos discentes o interesse pelo literário.

Observamos também que foi importante despertar no aluno o desejo de conhecer quem se encontra por trás do texto literário. Quem o produziu, como vivia, como esse autor se posiciona no mundo, qual a sua intenção. O discente precisava perceber que existe alguém por trás da obra. Alguém que deseja despertar sua sensibilidade e se comunicar com ele, rompendo a barreira do tempo e do espaço. E, o mais importante, compreender que livros são escritos por pessoas iguais a ele, cheias de aspirações, sonhos e com um desejo latente de falar ao mundo através da palavra. Quem sabe, com isso, o estudante não desejasse também tornar-se um escritor? Não nos prendemos especificamente ao objetivo de explorar a vida do autor, mas buscamos despertar nos estudantes a curiosidade em conhecer aqueles que estão por trás das obras, visto tratar-se, essa perspectiva crítica, de uma das diversas modalidades de leitura do texto literário.

Em nossa vivência de sala de aula, notamos que os estudantes não têm contato com textos literários como deveriam ter. Constatamos que essa aproximação se dá principalmente e, muitas vezes somente, através do livro didático, que não é muito eficiente. O livro didático traz, em sua essência, os mais diversos gêneros textuais, como sugerem os

³ Tentaremos definir a complexidade dos gêneros explorados a partir, principalmente, do tamanho dos textos, entendendo serem o cordel, a crônica e o conto textos relativamente mais curtos, se comparados ao romance.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); o problema é que, na grande maioria das vezes, o texto abordado não é encantador para o aluno, não desperta seu interesse, não o atrai. Valoriza-se a diversidade de gêneros e suas especificidades, mas não se valoriza a relação dos textos propostos com os estudantes que irão recebê-los. Acabamos, assim, trabalhando textos que, talvez para adolescentes de uma região, sejam interessantes, mas, para outras, não o são. O livro didático torna-se, dessa forma, enfadonho e cansativo. Há também os casos em que os professores usam o livro didático como único recurso em sala de aula, o que gera nos estudantes também uma aversão ao material e desperta menos interesse, ou nenhum, em se estudar os textos ali presentes. E o contato com poesias, crônicas, contos, trechos de romances, torna-se superficial, muitas vezes obrigatório; não gera interesse, não desperta prazer, não institui rotinas de leitura, curiosidade em buscar novos textos.

Constatamos que era o momento de apresentar aos nossos alunos uma nova literatura, ou um jeito diferente de se ler literatura, criar um ponto de partida para suas leituras, que pudesse iniciá-los em um novo mundo e fazê-los desejar permanecer neste mundo, como nos sugere Daniel Pennac, em *Como um romance*:

Sejamos justos. Nós não havíamos pensado, logo no começo, em impor a ele [o leitor] a leitura como dever. Havíamos pensado, a princípio, apenas no seu prazer. [...] Para ele, nos transformamos em contador de histórias. Desde o seu desabrochar para a linguagem, nós lhe contamos histórias. E essa era uma aptidão em que nos desconhecíamos. O prazer dele nos inspirava. A felicidade dele nos dava fôlego. Para ele, multiplicávamos os personagens, encadeávamos os episódios, refinávamos as armadilhas... como o velho Tolkien para seus netos, inventamos para ele um mundo. Na fronteira entre o dia e a noite, nos transformávamos em romancista, só dele (PENNAC, 1998, p. 17).

Pennac (1998) traz à memória o fato de que a leitura surge na vida de nossos alunos como momentos de prazer; são leitores que ouvem histórias, que se deleitam na literatura, ficam felizes em ouvi-la.

Cosson, em *Círculos de leitura e letramento literário*, adverte-nos que “se a presença da literatura é apagada da escola, se o texto literário não tem mais lugar na sala de aula, desaparecerá também o espaço da literatura como lócus de conhecimento” (COSSON, 2014a, p.15). Devido a isso, o objetivo geral dessa pesquisa foi desenvolver proposta de intervenção didática que tornasse os textos literários parte do cotidiano de alunos do 9º ano, seu jardim particular, como diz Eco (1994). Fazer com que estes estudantes adquirissem o hábito de leitura de poesias, crônicas, contos, romances. Apresentar a eles o novo mundo

presente nas páginas da ficcionalidade, a partir de um trabalho diferenciado com a literatura em sala de aula. Para isso, propusemos a contação de histórias como principal estratégia de incentivo à leitura.

Aliados ao objetivo geral, tivemos as seguintes metas:

a) Empregar estratégias de leitura que gerassem no aluno prazer em ler o texto literário.

b) Analisar textos literários de diferentes gêneros que favorecessem a ampliação das referências estéticas e culturais dos estudantes.

c) Desenvolver atividades de leitura literária com ênfase em textos que representassem os mundos e experiências dos adolescentes.

Optamos, no objetivo geral, pelo uso dos gêneros poema de cordel, crônica, conto, e romance, por entendermos que são gêneros que podem ser lidos gradualmente aos alunos, e que podem gerar um grau de dificuldade menor de compreensão, dependendo dos textos escolhidos em cada gênero. Iniciamos com o cordel, em sua linguagem simples, despojada, de homem do nordeste, e também, nos textos com que trabalhamos, com uma temática fácil de ser entendida e discutida. Os cordéis *Viagem a São Saruê*, de Manuel Camilo dos Santos e *O cavalo que defecava dinheiro*, de Leandro Gomes de Barros, foram os escolhidos para o trabalho. As crônicas selecionadas foram as que remetem ao cotidiano, ao dia-a-dia de nossos estudantes, como propõe o gênero: “A última crônica” e “Garotos são chatos”, respectivamente de Fernando Sabino e de Thalita Rebouças, foram as preferidas. Nos contos, optamos por aqueles que remetem ao mundo do fantástico, da imaginação; Por isso a escolha de “O gato preto” e de “O primeiro beijo”; este escrito por Clarice Lispector, aquele por Edgar Allan Poe. Fechamos com os romances “Garra de campeão” e “A droga da obediência”, produzidos, respectivamente, por Marcos Rey e Pedro Bandeira. Além desses textos, que foram o corpus principal de nosso trabalho, outros foram usados, como “O homem nu”, de Fernando Sabino; “Famigerado” e “A menina de lá”, de João Guimarães Rosa; “Ideias de canário”, de Machado de Assis.

Para desenvolver o trabalho com esses textos em sala de aula, optamos pela contação de histórias, tal como acontece nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Todos os textos previamente selecionados foram contados aos estudantes da turma em que o projeto foi desenvolvido.

A partir da análise do diagnóstico e da proposta de intervenção elaborada, cumprimos os objetivos propostos, confirmando as hipóteses formuladas, e gerando uma nova perspectiva quanto ao letramento literário dos alunos com os quais trabalhamos.

Alguns teóricos que nos deram embasamento para essa proposta foram Benjamin (1994), Bortoni-Ricardo e Machado (2013), Compagnon (1999, 2009), Cortázar (2006), Cosson (2011, 2014a,b), Eco (1994), Jouve (2012), Kleiman (2000, 2005), Pennac (1998), Soares (2000), Zumthor (1993, 2007) e outros que dissertaram sobre o tema proposto; suas teorias serão discutidas no capítulo seguinte.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“A literatura não tem outro limite que a própria capacidade humana de significar.” (COSSON, 2014a, p. 49).

Nossa proposta abordou o letramento literário, a partir da estratégia da contação de histórias, com o objetivo de despertar no estudante o desejo de ler textos literários. Sabemos que letramento e literatura estão interligados. A literatura fará parte da vida dos jovens se forem letrados pela escola. E uma das maneiras que propusemos para levá-la aos estudantes foi explorar a oralidade, a contação de histórias. Mas para que a proposta se realizasse, foi fundamental entender o que é letramento; que relação há entre letramento, escola e literatura; e também determinar por que escolhemos contar histórias, usar a oralidade, a voz, como estratégia escolhida para o processo de intervenção dessa pesquisa. Vejamos as definições de letramento, literatura, letramento literário e outros termos usados neste trabalho nas seções seguintes.

1.1 O que é letramento

Na introdução, citamos Kleiman (2005, p. 21), que define letramento como “[...] as práticas sociais de uso da escrita”. A autora afirma, ainda, que “As práticas de letramento escolares visam ao desenvolvimento de habilidades e competências no aluno [...]” (2005, p.33). Corroborando, Brian Street, em *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, declara que “Letramento designa as práticas sociais da escrita que envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados” (STREET, 2014, p. 77). Isso implica que o aluno letrado é aquele que possui a habilidade de usar a leitura e a escrita em seu dia a dia, para usufruir daquilo que a sociedade moderna oferece e que esteja relacionado a essas competências. “Letrar” um estudante é, hoje, prepará-lo para usar as competências adquiridas, de forma que essas possam auxiliá-lo em sua vida em sociedade e possam fazê-lo exercer sua cidadania de forma plena e satisfatória, ideia corroborada por Soares:

Termos despertado para o fenômeno do letramento – estarmos incorporando essa palavra ao nosso vocabulário educacional – significa que já compreendemos que nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever,

mas é, também, sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2000, p.58).

Além do envolvimento das crianças e adultos em práticas sociais de leitura e de escrita, Soares (2000, p.58) destaca, ainda, duas condições necessárias para que haja o letramento: a primeira “[...] é que haja escolarização real e efetiva da população”. Não se tem leitores, se aqueles que saem da escola não sabem realmente ler, usufruir do que o texto pode proporcioná-los. A segunda “[...] é que haja disponibilidade de material de leitura”. É necessário que, além de realmente escolarizados, nossos estudantes tenham à sua disposição textos dos mais diversos gêneros, para as idades mais diversas, sobre os mais variados temas, para tornarem-se realmente letrados.

Roland Barthes, em *O prazer do texto*, ressalta que há dois tipos de textos oferecidos à leitura:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem (BARTHES, 2008, p.20-21).

Ancorados em nossa experiência em sala de aula e na leitura de Barthes (2008), acrescentamos a essas condições elencadas por Soares (2000) uma terceira condição: é necessário que os estudantes tenham o desejo de ler, queiram ser surpreendidos com o texto literário, busquem o prazer do texto; ou ainda o choque, a quebra de expectativas, a perturbação, a fruição, isso quando houver material de leitura disponível. Para tanto, uma quarta condição é necessária: o material de leitura disponível deve ter relação com os anseios do estudante, deve gerar uma imediata identificação entre o leitor e a obra, despertar curiosidade, promover o interesse na leitura. Para que haja o cumprimento da terceira condição, o aluno deve identificar-se com os livros e textos disponíveis, para que, então, ocorra, de fato, um letramento com resultados efetivos, com alunos leitores. Deve-se trabalhar com esse material de forma que os jovens tenham interesse em pegá-lo, folheá-lo, conhecê-lo através da leitura.

É importante ressaltar que, quando se fala de leitura e escrita, em nível escolar, principalmente, fala-se de letramento. Essa afirmação torna-se evidente nas palavras de

Soares (2000, p. 24) ao afirmar que as pesquisas focadas nos usos e práticas sociais da leitura e escrita, independente da época, região ou grupo social, estão focadas no letramento.

E como seria a leitura, foco de nosso trabalho, do ponto de vista do letramento? Luís Carlos Cagliari, em *Alfabetização e Linguística*, declara que “[...] a escola que não lê muito para seus alunos e não lhes dá a chance de ler muito, está fadada ao insucesso, e não sabe aproveitar o melhor que tem para oferecer aos seus alunos” (CAGLIARI, 2008, p. 150). O hábito de leitura deve, portanto, partir da escola, começar nas salas de aula, ser rotina no ambiente escolar. Mais que isso, deve-se ler, e ler muito, para os alunos. Estabelecer rotinas de leitura, gerar nos alunos o desejo, fazê-los leitores.

Soares divide a leitura em duas dimensões, a individual e a social. Sobre a dimensão individual do letramento, a autora diz que a leitura

[...] estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo (SOARES, 2000, p. 68-69).

Percebemos que Soares vê a leitura, individualmente, a partir do processo de alfabetização pelo qual passa o estudante às mais variadas e complexas formas de leitura e interpretação; partindo da decodificação à habilidade de fazer previsões, à construção de significados, às reflexões e julgamentos realizados sobre o conteúdo lido.

Sobre a dimensão social do letramento, Soares, na obra anteriormente citada afirma que “[...] letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (2000, p. 72).

Letramento, portanto, está relacionado às práticas da leitura e da escrita que estão inseridas socialmente e que, de alguma forma, colaboram para que o usuário da leitura e da escrita adquira habilidades que o permitam participar, de forma sistêmica e crítica, de todas as práticas exigidas pela sociedade.

Para fechar esse tópico, gostaríamos de transcrever um poema produzido por uma estudante norte-americana, Kate M. Chong, que, ao escrever sua história pessoal de

letramento, optou por defini-lo em um poema. Transcrevemos a tradução presente em Soares (2000, p. 41). Poema publicado originalmente na obra *Portfolios in Teacher Education*, de McLAUGHILIN, M. & VOGT, M.E (1996).

O que é Letramento?

Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito
uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas
de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.

É um atlas do mundo,
Sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser.

Constata-se que, segundo a autora, letramento envolve a leitura, a compreensão, o posicionamento diante da sociedade, mas não a leitura fechada, normatizada, da sala de aula. É a leitura do mundo, do dia a dia; as leituras da vida, diversas, ricas, plurais. Faz parte da vivência diária, das ações cotidianas, das práticas humanas. Mais que isso, o letramento é o mapa do coração do homem, de quem ele é, do que pode ser.

Como podemos estabelecer a ligação entre letramento e literatura? De que maneira o texto literário pode colaborar para que aconteça o letramento no cotidiano de nossos estudantes? Como esse texto pode ajudar a traçar esse mapa do coração do homem, pode ajudá-lo a perceber quem é, o que pode ser? Vejamos, na próxima seção, sobre a literatura.

1.2 As várias facetas da Literatura

Quando nos referimos à literatura, falamos, segundo Candido (2011), de algo vital para o ser humano, de uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, um instrumento de libertação; dissertamos sobre aquela que dá forma aos sentimentos, que organiza os conflitos, que “humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. Não humanizar no sentido de nos tornarmos melhores, mas nos tornando mais humanos, realçando o que há de bom, e também o que há de mais cruel, em cada ser. Dissertamos sobre aquela que, também segundo Candido (2011), pode ser fator de perturbação e risco, e que sua fruição não pode ser negada, sob pena de mutilar nossa humanidade. Ela é necessária, é vital para a formação do homem como ser, como pessoa.

Percebemos a literatura também como independente, pronta, que se realiza em si mesma, como nos assevera Antoine Compagnon, (1999, p.39) em *O demônio da teoria: literatura e senso comum*: “[...] a literatura encontra seu fim em si mesma”; mas que tem na interação com o leitor a sua possibilidade de concretização, o seu objeto, como o próprio Compagnon nos diz:

[...] o texto literário é caracterizado por sua incompletude e a literatura se realiza na literatura. A literatura tem, pois, uma existência dupla e heterogênea. Ela existe independentemente da leitura, nos textos e nas bibliotecas, em potencial, por assim dizer, mas ela se concretiza somente pela leitura. O objeto literário autêntico é a própria interação do texto com o leitor (COMPAGNON, 1999, p. 149).

Observamos, então, que o texto literário existe por si mesmo, mas é incompleto se não for explorado pelo leitor; o objeto literário realmente autêntico é, sem dúvida alguma, a interação existente a partir da leitura do texto, da relação entre este e aquele que o lê.

Importante observar também que, segundo Candido (2011, p. 176-177), a literatura faz parte do cotidiano de todo ser humano, e não apenas daqueles que, por algum motivo, devem trabalhar com ela; não dá para se afastar de sua presença, pois a literatura está

nas novelas a que assistimos, nas músicas que ouvimos, nas piadas das quais rimos; a literatura está presente na peça publicitária, nos sites acessados no dia a dia, nos blogs, nas mensagens das redes sociais. Seria praticamente impossível afirmar que estamos distanciados do texto literário, pois este está inserido em nossas vidas de tal forma que, muitas vezes, nem o percebemos como literatura.

Além disso, na literatura, podemos nos encontrar, nossa formação é influenciada por ela, ela nos faz pertencer a um grupo, ela nos permite sermos outros, incorporar o outro, sem a necessidade de deixar de sermos o que somos. Através do texto literário formamos nossa identidade, expressamos o que sentimos e, tanto como leitores quanto como escritores, realizamos a experiência literária em nós, passamos pelo processo formativo da linguagem, da personalidade, do eu, como nos afirma Cosson:

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. [...] a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor (COSSON, 2014b, p.17).

É interessante observar que Cosson afirma que a literatura é uma experiência a ser realizada, é a incorporação do outro em mim, sem que eu renuncie à minha própria identidade. Na literatura, não há limites de tempo e de espaço; ela forma nossa linguagem, tanto como leitores, quanto como escritores.

Vincent Jouve (*Por que estudar literatura?* 2012, p. 63) evidencia que o texto só nos é acessível por meio da percepção, da leitura que fazemos dele. Sobre essa leitura e suas múltiplas possibilidades, Jouve (2012, p. 40) destaca ainda que o texto literário pode gerar sensações e entendimentos diversos; ler pode se transformar em remédio ou em veneno; pode embelezar a vida, ou nos afastar dela; pode compensar as lacunas de nossa realidade, ou criar lacunas, sentimentos de ausência da realidade; pode ser destrutivo ou construtivo; pode gerar alienação, dependência, morte, ou proteção, refúgio, embelezamento; depende de quem lê, de quando lê, de como lê, e, evidentemente, do livro lido.

É importante lembrar que toda leitura é parcial e o entendimento estará sujeito a vários fatores. Um desses fatores, como muitos apregoam, é a importância do leitor. Paul

Zumthor, na obra *Performance, recepção e leitura* (2007, p.22) afirma que “[...] um texto só existe, verdadeiramente, na medida em que há leitores (pelo menos potenciais) aos quais tende a deixar alguma iniciativa interpretativa;” o mesmo autor insiste que “[...] Com efeito, pode-se dizer que um discurso se torna de fato realidade poética (literária) na e pela leitura que é praticada por tal indivíduo.” (ZUMTHOR, 2007, p. 24). A reação do leitor ao texto lido é, portanto, uma das chaves para se entender a interpretação dada ao mesmo texto. E a escolha do texto pertinente ao grupo de leitores desejado também será crucial para que haja um diálogo entre ambos. Assim, segundo Barthes, o espaço de fruição será criado, a possibilidade de uma dialética do desejo acontecerá, começará o jogo entre o leitor e a obra:

Esse leitor, é mister que eu o procure (que eu o drague), *sem saber onde ele está*.⁴ Um espaço de fruição fica então criado. Não é a pessoa do outro que me é necessária, é o espaço: a possibilidade de uma dialética do desejo, de uma imprevisão do desfrute: que os dados não estejam lançados, que haja um jogo (BARTHES, 2008, p. 8).

Ainda sobre as reações provocadas pelo texto literário, Compagnon (2009, p.48-49), em *Literatura pra quê?*, ressalta que, a partir dos princípios da filosofia moral contemporânea, podemos afirmar que o princípio da leitura é: “[...] o texto literário me fala de mim e dos outros; provoca minha compaixão; quando leio eu me identifico com os outros e sou afetado por seu destino; suas felicidades e seus sofrimentos são momentaneamente os meus”.

Por tudo isso, entendemos que trabalhar com literatura é mais que simplesmente apresentar a nossos leitores-alunos trechos de obras, fragmentos sem contexto, literatura como pretexto para se trabalhar outros conhecimentos dentro da linguagem, como se faz em muitos livros didáticos e no cotidiano escolar em geral; trabalhar literatura na escola é trabalhá-la pelo que ela é, pelo que ela representa, pelos efeitos que produz no leitor, pelo seu poder de mudança e de transformação. Trabalhar literatura na escola não como um simples conteúdo em que se estudam nomes de autores, épocas, visões de mundo, mas como uma oportunidade de conhecer novos textos, de experimentar diferentes emoções, de compartilhar leituras de mundo. Literatura a partir da literatura, para “saborear” e produzir literatura. E focar somente na literatura, assim como nos afirmou Pennac:

Uma só condição para se reconciliar com a leitura: não pedir nada em troca. Absolutamente nada. [...] Nada de julgamento de valor, nada de explicação

⁴ Grifos do autor.

de vocabulário, nada de análise do texto, nenhuma indicação biográfica... [...] não se força uma curiosidade, desperta-se. Ler, ler e ter confiança nos olhos que se abrem, nas cabeças que se divertem, na pergunta que vai nascer e que vai puxar uma outra pergunta. [...] os caminhos do conhecimento não terminam nessa classe: eles devem começar nela! (PENNAC, 1998, p. 121).

Afinal, em determinados momentos, no ambiente escolar, precisamos nos ater ao fato de que a literatura gera prazer, e que ela pode ser trabalhada sem cobrança, sem análise de texto, sem busca de vocabulário, nem biografia de autores ou julgamento de valores. Devemos apenas nos preocupar em ensinar a nossos alunos como extrair o que há de mais prazeroso em cada texto. Texto que deve produzir reflexões, perguntas, emoções; que deve instigar, chocar, despertar para o novo, para o desconhecido. Esse é o início da caminhada para o conhecimento.

Sobre o desenvolvimento dessa proposta de trabalho com o texto literário, a que chamamos letramento literário, abordaremos no tópico seguinte.

1.3 Letramento literário: uma responsabilidade da escola

Para iniciar esse tópico, passemos à discussão do que seria o letramento literário. Em primeiro lugar, o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento, porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2014b, p. 17). Além disso, o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Paulino e Cosson (2009, p. 67) ainda definem o letramento literário como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Por essa definição, ressaltamos que letramento literário é bem mais que ler simplesmente textos literários, é criar sentidos, é adentrar nos textos, é dialogar com suas múltiplas possibilidades.

Segundo ainda Paulino e Cosson (2009, p.74-76), letramento literário envolve:

- a) Contato direto e constante com o texto literário;
- b) Estabelecimento de uma comunidade de leitores na qual se respeitem a circulação dos textos e as possíveis dificuldades de resposta à leitura deles;
- c) Ampliação e consolidação da relação do aluno com a literatura.

d) Inferência crítica, ou seja, o papel a ser cumprido pelo professor na formação do aluno, na educação literária;

e) O lugar da escrita na interação com a literatura, a partir dos exercícios de paráfrase, estilização, paródia e outros procedimentos de apropriação dos textos.

A partir das propostas feitas, percebemos que há um caminho para se “letrar” literariamente nossos estudantes. E esse caminho passa, obrigatoriamente, pelo contato do aluno com o texto literário, pela sua relação com a literatura, pelo seu diálogo com as leituras e pela mediação do professor (ou de um outro agente). Consoante a essas ideias, Cosson declara que

[...] falta a uns e a outros uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. Nesse caso é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras [...] Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. Por fim, devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola (COSSON, 2014b, p. 23).

Evidencia-se a importância de se saber trabalhar com literatura em sala de aula. Fazer desse trabalho não uma mera reprodução de textos, como se faz em muitas práticas escolares; trabalhar de forma sistemática, organizada, tendo objetivos claros e definidos. Não se pode simplesmente “jogar” o texto em sala, sem saber o que fazer com ele. Permitimo-nos aqui discordar do autor quando diz que a leitura não pode ser feita de forma assistemática e simplesmente pelo prazer de ler. De forma assistemática, é evidente que não pode ser feita; como já dissemos, é necessário que haja uma organização prévia e a determinação de objetivos. No entanto, acreditamos que, em um grupo de estudantes sem o hábito de ler textos literários, em um primeiro momento, deve-se ensiná-los a fazer a leitura de tais textos. Se esse objetivo for alcançado, outros, provavelmente, surgirão. Não há lógica em buscar formar o aluno através de textos literários, se esse aluno não tem prazer em ler esses textos.

Surgiu, então, a questão: como trabalhar com a literatura na escola, de forma que essa escolarização não descaracterize ou transforme a literatura e faça com que seu poder humanizador seja perdido? A essa questão, Cosson (2014b, p. 26-27) nos responde que a literatura, no ambiente escolar, é um lócus de conhecimento; para que funcione dessa forma, é

necessário que a escola saiba explorá-la, e saiba também despertar no aluno o prazer da leitura.

Cosson afirma também que

[...] a leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade. Tal fato acontece porque os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis. Também porque na literatura encontramos outros caminhos de vida a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construir nossas identidades. Não bastasse essa ampliação de horizontes, o exercício de imaginação que a leitura de todo texto literário requer é uma das formas relevantes do leitor assumir a posição de sujeito e só podemos exercer qualquer movimento crítico quando nos reconhecemos como sujeitos (COSSON, 2014a, p.50).

A escola deve, então, ensinar o aluno a explorar o texto literário. Levá-lo a produzir indagações, a avaliar seus valores, a perceber outros caminhos, outras possibilidades de construção de suas próprias identidades. Incitá-lo a exercitar a imaginação, e assumir sua posição de sujeito na sociedade em que vive. Primeiro, apresentar-lhe textos que despertem interesse. Após, conduzi-lo a encontrar seus caminhos de vida a partir dessas leituras. Seguindo, em análises diversas, quem sabe “ensiná-lo” a exercitar a imaginação e, assim, posicionar-se como sujeito, como pessoa que pode transformar a sociedade da qual faz parte.

Portanto, mais que trabalhar leitura simplesmente, exploramos a leitura de textos literários, em seus ditos e não-ditos, analisamos aquilo que foi possível em cada texto; exploramos os textos e seus contextos, a partir do contato direto, a partir da leitura prazerosa; buscamos conduzir nossos alunos à experiência humanizadora da literatura, à leitura transformadora de seus textos. De forma lúdica e diferenciada, apresentamos aos estudantes as obras propostas, para, quem sabe, fazer da leitura literária um hábito permanente em suas vidas. Realçamos apenas que, em um primeiro momento, não nos preocupamos com aprendizagem, ou em fazer com que a literatura cumpra “um determinado papel no contexto escolar”, como disse Cosson (2014b, p. 23). Nossa preocupação inicial foi que os estudantes da turma em que trabalhamos criassem o hábito de leitura de textos literários. Com esse primeiro objetivo alcançado, em momentos posteriores, outros serão postos e cumpridos.

Tendo dissertado sobre nosso propósito de letramento literário, abordaremos na sequência as estratégias que adotamos para realizá-lo. Vejamos, na próxima seção, a contação de histórias.

1.4 Contação de histórias: uma prática também da modernidade

A contação de histórias foi a estratégia adotada para realizar o letramento literário; essa é uma das práticas de leitura mais antigas, usada principalmente com crianças e com alunos do Ensino Fundamental I, mas esquecida no Ensino Fundamental II, público-alvo de nosso trabalho. Cosson diz que

[...] contemporaneamente se reconhece na contação de histórias uma forma privilegiada de ampliação do vocabulário, relação com o impresso, estímulo à imaginação, desenvolvimento da criatividade e do senso crítico, incorporação de modelos narrativos, incentivo à leitura, promoção de valores e crescimento emocional, além de funcionar como ponto de partida ou ligação entre conteúdos programáticos (COSSON, 2014a, p. 112).

Na prática da contação de histórias, ampliamos o vocabulário de nossos alunos, estimulamos sua imaginação, desenvolvemos sua criatividade e seu senso crítico, incentivamos sua leitura, promovemos valores diversos, promovemos também o crescimento emocional, sem falar que podemos usá-la para iniciar conteúdos programáticos. Se é uma prática com tantos pontos positivos, nos indagamos do porquê de ser tão pouco usada. Sabemos que, com crianças de Maternal e do Ensino Fundamental I, a contação de histórias é uma prática mais constante. E percebemos que, à medida que crescem as crianças, diminui-se o seu uso. Talvez isso aconteça pela importância excessiva que se dá ao ensino da norma culta a partir do sexto ano, ou pelo fracionamento das aulas, ou pela formação do professor de Língua Portuguesa de sexto a nono anos, diferente da do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou ainda pela idade maior dos estudantes. No entanto, constatamos, pela nossa experiência como professor da rede pública do estado de Minas Gerais, que, independentemente da idade e do ano escolar, nossos alunos gostam de ouvir histórias. São momentos em que conseguimos sua atenção sem a necessidade de grandes esforços; basta que tenhamos uma boa história e que saibamos contá-la de forma interessante. É tão perceptível o prazer que sentem em ouvir histórias que, sejam contadas ou lidas, são sempre uma estratégia que funciona em sala de aula. Zumthor sustenta que “[...] escutar um outro é ouvir, no silêncio de si mesmo, sua voz que vem de outra parte. Essa voz, dirigindo-se a mim, exige de mim

uma atenção que se torna meu lugar, pelo tempo dessa escuta” (ZUMTHOR, 2007, p. 84). Daí a importância da voz, dirigida a nossos leitores, no momento da leitura.

Zumthor declara também que

[...] dizendo qualquer coisa, a voz *se* diz. Por e na voz a palavra se enuncia como a memória de alguma coisa que se apagou em nós: sobretudo pelo fato de que nossa infância foi puramente oral até o dia da grande separação, quando nos enviaram à escola, segundo nascimento. Não se sonha a escrita; a linguagem sonhada é vocal. Tudo isso se diz na voz (ZUMTHOR, 2007, p.86)

Evidencia-se, então, a importância da oralidade, da voz. Ela nos remete a nossas memórias, a nossa infância, ao momento em que escutamos nossas primeiras histórias. O uso da voz para contar histórias faz com que se crie um novo ambiente em sala de aula, uma situação diferenciada, um novo ponto de partida para o contato com o texto literário. Remete a momentos já esquecidos, talvez ocultos no inconsciente, e que a contação de histórias traz à tona. Mexe no imaginário do adolescente, atrai-o a uma literatura de prazer.

É importante destacar que contar histórias é diferente de ler em voz alta, como nos declara Cosson:

[...] Outro aspecto relevante dessa encenação é a diferença que se deve observar entre a leitura em voz alta e a contação de história. Se a primeira dispensa a encenação ou a tem apenas como complemento, contar a história de cor demanda que o leitor se entregue ao texto, apagando a distância entre ele e o autor, que é própria do processo de memorização [...] (COSSON, 2014a, p.114).

Por mais que a voz seja usada em ambas, há na contação de histórias uma entrega maior do leitor ao texto, além da possibilidade do uso de diversos recursos que façam da contação um momento diferenciado, tais como a música, a iluminação, a ambientação do espaço, a exploração dos tons de voz, a encenação, toda uma performance que pode ser explorada no momento da contação. Cosson nos oferece essas sugestões:

[...] Também se percebe que a contação de histórias demanda um ritual a ser seguido. O som da flauta, as luzes diminuídas, o tom da voz da professora e seus próprios gestos remetem a um espaço de encenação que torna especial o momento da contação de história, transformando a performance em um convite ao exercício do imaginário que é próprio da literatura (COSSON, 2014a, p.114).

Privilegiamos a contação de histórias, mas não menosprezamos a leitura de histórias em voz alta. Pela nossa experiência de educador, sabemos que, se soubermos usar o tom de voz, se explorarmos os recursos que o texto nos oferece, uma história, se bem lida, será muito bem recebida pelos ouvintes.

Um outro ponto importante a observar, que também é apontado por Cosson (2014a, p.112), é que nem sempre a contação de histórias garante uma prática efetiva de leitura literária, pois alguns educadores insistem em “civilizar” a criança por meio da prática; usam a mensagem como um conteúdo programático; querem resolver problemas ou ilustrar questões educacionais com a história contada. Para que haja realmente uma experiência literária, o texto não deve ser tomado como mero pretexto para preleções morais e transmissão de bons hábitos, o texto deve, segundo Regina Zilberman, incentivar ou resgatar “o desejo de narrar, que dilata, sem vantagens, mas também sem prejuízos, as potencialidades da imaginação e da fantasia” (ZILBERAN, 2009, p.128).

Ao adotarmos a metodologia contação de histórias, valorizamos a oralidade, inerente ao ser humano, mas esquecida pela escola. Zumthor (*A letra e a voz*, 1993, p. 9) afirma que “[...] somente a voz é concreta, apenas a sua escuta nos faz tocar as coisas”. Acreditamos que um primeiro contato com textos literários a partir da voz de um intérprete, de um contador de histórias, pode despertar nos estudantes um maior interesse em conhecer outros textos literários. Zumthor (1993, p. 19) assevera que “[...] quando um poeta ou seu intérprete canta ou recita (seja o texto improvisado, seja memorizado), sua voz, por si só, lhe confere autoridade.” O mesmo autor afirma também que “[...] o fato de ele [o texto] ser recebido pela leitura individual direta ou pela audição e espetáculo modifica profundamente seu efeito sobre o receptor e, portanto, sobre sua significância.” (ZUMTHOR, 1993, p. 23-24).

Walter Benjamin, em *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*, valoriza também a oralidade, quando trata da morte da narrativa. O autor defende que

[...] A tradição oral, patrimônio da poesia épica, tem uma natureza fundamentalmente distinta da que caracteriza o romance. O que distingue o romance de todas as outras formas de prosa – contos de fada, lendas e até mesmo novelas – é que ele nem procede da tradição oral nem a alimenta. Ele se distingue, especialmente, da narrativa. O narrador retira da experiência o que ele conta. Sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes. O romancista segrega-se (BENJAMIM, 2005, p. 201).

Não estamos aqui condenando o uso do romance, até porque o gênero faz parte de nosso trabalho. Queremos apenas destacar que desejamos conduzir nossos alunos, através da oralidade e da contação de histórias, a conhecer os textos literários. E, em um primeiro momento, não desejamos que estejam segregados, mas envolvidos nas histórias que ouvirão, que compartilhem as experiências a partir das leituras ouvidas, que dividam as sensações e, assim, queiram ler outros textos, inclusive romances.

Percebemos em nossos estudantes, por muitas vezes, sensação de enfado, de aborrecimento, de cansaço, de desgosto, ao serem forçados, através de métodos comuns nas escolas, a ler uma obra literária. Nossa esperança foi que, tendo a experiência de ouvir essas obras que, até então, tanto recusaram, quisessem ler outras de mesmas características e/ou temáticas.

Diante do que discutimos, mostramos que as estratégias que têm sido adotadas pela escola para o letramento literário não têm gerado os efeitos esperados; têm mais afastado os estudantes dos livros que aproximado. Assim sendo, buscamos, com nossa proposta de contar histórias, gerar um resultado melhor, e convencer aos estudantes de que ler pode ser uma atividade muito interessante.

A contação de histórias, por envolver o uso da voz, dos gestos, do olhar e do corpo, leva-nos a outra análise, da performance, sobre a qual dissertaremos na seção seguinte, a partir dos pressupostos de Zumthor (2007).

1.5 A literatura através da Performance

Para que a contação de histórias realmente funcionasse, atingindo os objetivos esperados, foi necessária sua realização com eficiência e de forma lúdica e prazerosa. Para isso, buscamos em Zumthor (2007) o conceito de “performance”, que tem relação total com o uso da voz, mas não só da voz, como também do corpo, do olhar, dos gestos. Antes de a definirmos, gostaríamos de transcrever uma experiência narrada por Zumthor:

[...] Daí o lugar central que dou à ideia de "performance". [...] uma lembrança que não apenas me é cara mas que está profundamente inscrita em mim [...] tem a ver com minha infância parisiense [...] as ruas de Paris eram animadas por numerosos cantores de rua. Eu adorava ouvi-los [...] Ouvia-se uma ária, [...] Havia um texto [...] havia o jogo. O que nos havia atraído era o espetáculo. Um espetáculo que me prendia [...] Havia o homem, o camelô [...] Havia o grupo, o riso das meninas [...] a rua em volta, os barulhos do mundo e, por cima, o céu de Paris [...] Mais ou menos tudo isto fazia parte da canção. *Era* a canção. Passados sessenta anos [...] não cessei

de buscar o que ficou, em minha vida, daquele prazer que então senti: o que me restou no consumo [...] que fiz, ao longo dos anos, daquilo que chamamos "literatura". A forma da canção de meu camelô de outrora pode se decompor, analisar, segundo as frases ou a versificação, a melodia ou a mímica do intérprete. Essa redução constitui um trabalho pedagógico útil e talvez necessário, mas, de fato (no nível em que o discurso é vivido), ele nega a existência da forma. Essa, com efeito, só existe na "performance."⁵ (ZUMTHOR, 2007, p. 28 - 29).

Mais que a teoria, a experiência relatada por Zumthor evidencia a importância do quadro que se formou no momento em que ouvia a canção de que tanto se recorda. O autor percebeu que não era só a letra, ou só a melodia, ou os versos, a composição, que o tocaram de forma tão forte. O que o marcou foi o todo, a situação, os personagens ali presentes, a pintura que ali se formava naquele momento de sua vida. O que o marcou foi a presença das figuras que ali estavam, o riso das meninas, os barulhos do mundo, a cor do céu de Paris. E esse todo fez com que o momento se tornasse inesquecível. Tal situação levou-nos a acreditar que podemos fazer com que nossos estudantes de Ensino Fundamental possam também ter canções eternizadas em suas memórias, ou textos de cordel, crônicas, contos, romances. Bastava criar um ambiente propício e fazer um excelente uso dos recursos de que dispomos, tais como voz, corpo, gestos, melodias. Bastava saber explorar o texto através da performance.

Corroborando o que fora exemplificado, o autor afirma que

[...] as regras da performance – com efeito, regendo simultaneamente o tempo, o lugar, a finalidade da transmissão, a ação do locutor e, em ampla medida, a resposta do público – importam para comunicação tanto ou ainda mais do que as regras textuais postas na obra na sequência das frases: destas, elas engendram o contexto real e determinam finalmente o alcance (ZUMTHOR, 2007, p.30).

Percebemos, dessa forma, que apresentar um texto a um determinado público envolve mais que simplesmente ler ou mandar ler, envolve contá-lo, escolhendo o tempo a ser usado, o lugar adequado, o objetivo da leitura, a performance do leitor, a reação do público ouvinte. Para isso, devemos sair do ambiente formal, da aula tradicional, da leitura forçada e enfadonha, e partirmos de fato para a contação de histórias através de estratégias que prendam a atenção do aluno-ouvinte e, mais que isso, que marquem esse momento de sua vida.

⁵ Por sua importância para a compreensão desta parte da dissertação, consideramos imprescindível a transcrição do longo fragmento.

Zumthor (2007, p. 62) nos assevera ainda que “[...] o que cada vez mais resiste no mundo de hoje? Resistem, sem intenção necessariamente de contestação ou de recusa, [...] nas artes, na poesia, [...] as formas de expressão corporal dinamizadas pela voz”. Completa ainda que

[...] dessa reintrodução da voz nos funcionamentos fundamentais do corpo social virá o que se poderia chamar de salvação: [...] o retorno do homem concreto. É nessa perspectiva que tento perceber que na minha leitura dos textos dos quais extraio minha alegria está parte do meu corpo (ZUMTHOR, 2007, p. 63).

Constatamos, portanto, que uma boa contação de história exige mais que simples leitura, ou apenas falar. Exige de nós o uso da voz, o uso dos gestos, o uso do olhar, da expressão corporal; pois “[...] O texto vibra; o leitor o estabiliza, integrando-o àquilo que é ele próprio. Então é ele que vibra, de corpo e alma” (ZUMTHOR, 2007, p.53). Pressupomos que, se esse texto é explorado através da performance, o leitor/ouvinte vibrará mais ainda.

1.6 Análise dos gêneros: Literatura de cordel, crônica, conto e romance

Os gêneros trabalhados com os alunos, em momentos específicos, foram, como anteriormente citado, a literatura de cordel, a crônica, o conto e o romance. Pretendemos, com essa sequência, começar do texto menos complexo, e, gradualmente, partir para textos de maior complexidade, culminando no romance. Esperamos, com essa proposta, preparar nossos alunos, de forma sistemática, para a leitura de textos de todos os tamanhos, até que não tenham mais grandes problemas e se tornem leitores habituais de textos literários. Vejamos a seguir os pontos principais sobre cada gênero.

1.6.1 Literatura de cordel: os textos performáticos

Para iniciar nossa intervenção, escolhemos os poemas de cordel por suas características bem específicas. Exploramos inicialmente os cordéis *O cavalo que defecava dinheiro*, de Leandro Gomes de Barros e *Viagem a São Saruê*, de Manuel Camilo dos Santos. Se a maioria dos gêneros são escritos para a difusão impressa, o cordel tem como propósito a oralidade, uma proximidade maior com os interlocutores, a recitação. Além disso, pela linguagem popular usada nos textos, tornam-se de mais fácil entendimento. Outro ponto

importante é que muitas de suas histórias geram nos alunos uma identificação mais imediata, por envolverem temas que os atraem. Os poemas de cordel são assim definidos por Carlos Alberto de Assis Cavalcanti, em *A atualidade da literatura de cordel*:

[...] o Cordel se constitui em um verdadeiro jornal nordestino, cuja temática apresenta desde os “causos” ocorridos de fato ou acrescidos da fantasia popular, passando pelos relatos relacionados com a política e a religião. Ressalte-se, ainda, que se trata de um jornal em versos (e muito bem delimitados no ritmo e na métrica), o que faz o jornal ainda mais característico. Isso torna, sem dúvida, a literatura de cordel uma das mais curiosas e extraordinárias expressões da arte nacional, seja pelo fazer poético assim como pela construção das capas que se apresentam artisticamente elaboradas em xilogravura (CAVALCANTI, 2007, p. 29).

Percebemos, portanto, no cordel, a proximidade com o real, mas também com os causos, a fantasia presente no imaginário popular, em um fazer poético com o qual seus leitores se identificam, se aproximam.

Cavalcanti (2007, p. 28) afirma também que “A Literatura de Cordel aproxima o erudito e o popular, o coletivo e o individual, à luz de um contexto que reúne cultura, sociedade e história dentro de uma realidade que tanto pode atrair como gerar afastamento”. Evidencia-se, assim, a peculiaridade do texto de cordel, que desafia os ouvintes a uma realidade que pode atraí-los e que pode também distanciá-los do texto; por isso, foi necessária, para esse primeiro momento, a escolha de poemas que remetessem à realidade, ou ao imaginário de adolescentes norte-mineiros vivendo à beira do Rio São Francisco, para que os textos se tornassem atraentes, despertassem curiosidade e o desejo de ler. É evidente que muitos outros textos foram apresentados a esses estudantes em um segundo momento.

Ainda sobre o gênero, José Claudio Mota Porfiro, na obra “Literatura de cordel, educação e formação da consciência crítica” afirma que “O poeta de cordel experiencia aquilo que a sua realidade lhe põe à frente e, enquanto engajado nas lutas de classe, é um ser social com uma consciência social a ser difundida por meio de seu trabalho poético” (PORFIRO, 1999, p. 10). Evidentemente, há textos em que não há esse engajamento; textos que tratam de temas que não se encaixam nessa visão social e politizada de mundo; textos que remetem ao mítico, à fantasia, ao folclórico. Mas sabemos que a consciência social citada por Porfiro pode ser apreendida por nossos estudantes, pois a literatura tem esse poder transformador.

Irene Gloe Dizioli, em *Literatura de cordel: letra, imagem e corpo em diálogo*, afirma também que

[...] a literatura de cordel integra o patrimônio cultural brasileiro e contribui para a propagação da voz e para o uso do corpo. Estruturas que caracterizam mudanças na fala e/ou escrita são encontradas nos versos dos folhetos de cordel, numa relação de complementação da voz com o corpo. Além do estudo da voz, vale a pena ressaltar, na literatura de cordel, o importante papel do corpo, pois, por meio dele, o poeta/cantador faz sua performance, e estabelece com o leitor/ouvinte um laço pessoal que propicia prazer. A mensagem transmitida de forma oral é processada por meio de reprodução de sons. O poeta que declama usa de pausas e ritmo na fala, expressões faciais, gesticulação expressiva, repetições e posturas corporais, que irão facilitar o entendimento e a interação com o interlocutor (DIZIOLI, 2009, p.30).

Percebe-se a relação direta entre o cordel (patrimônio cultural brasileiro), a contação de histórias e a performance; valoriza-se o uso da voz, o uso do corpo, a gesticulação, a postura do contador de histórias, a mensagem transmitida de forma oral; características que, para nosso trabalho, são fundamentais. O cordel, portanto, mostrou-se o texto ideal para começarmos o projeto de contar histórias para nossos alunos e, através da declamação, das pausas, do ritmo na fala, das expressões faciais, da postura corporal, trazê-los para o mundo do texto literário.

Após o trabalho com o cordel, propusemos o trabalho com o gênero crônica, que também tem relação com a realidade e aproxima nossos alunos do texto. Vejamos sobre o gênero na subseção seguinte.

1.6.2 Crônica: inspiração no cotidiano

Abordamos, após a literatura de cordel, o gênero crônica, com os textos “O homem nu” e “A última crônica”, de Fernando Sabino, além de “Garotos são chatos”, de Thalita Rebouças. Sabemos que esse gênero, segundo Massaud Moisés, em *A criação literária. Introdução à problemática da literatura*, 2006, tem sua origem na publicação em jornais e revistas, tornando-se assim um texto mais condensado, mais objetivo. Sabemos também, segundo o mesmo autor, que a crônica é produzida a partir de elementos do dia-a-dia, do cotidiano. Jorge de Sá, em *A crônica*, evidencia

[...] o princípio básico da crônica: registrar o circunstancial [...] o termo (circunstância) assume aqui o sentido específico de pequeno acontecimento do dia-a-dia, que poderia passar despercebido ou relegado à marginalidade por ser considerado insignificante. Com o seu toque de lirismo reflexivo, o cronista capta esse instante brevíssimo que também faz parte da condição humana e lhe confere (ou lhe devolve) a dignidade de um núcleo estruturante

de outros núcleos, transformando a simples situação no diálogo sobre a complexidade das nossas dores e alegrias. Somente nesse sentido crítico é que nos interessa o lado circunstancial da vida. E da literatura também (SÁ,1999, p.6, 11).

Assim sendo, percebemos de forma clara que a crônica está intrinsecamente ligada ao cotidiano, ao aparentemente simples, aparentemente despretensioso; está relacionada ao instante, breve, que, de sua aparente simplicidade, remonta-nos à complexidade da vida, às nossas dores e alegrias. Ainda sobre esses aspectos, Candido enfatiza que

[...] por meios dos assuntos, de composição aparentemente solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo o dia. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural. Na sua despretensão, humaniza; e esta humanização lhe permite, como compensação sorrateira, recuperar com a outra mão uma certa profundidade de significado e um certo acabamento da forma, que de repente podem fazer dela uma inesperada embora discreta candidata à perfeição (CANDIDO, 2003, p. 89).

A aparente despretensão, o ar de coisa sem necessidade, a composição aparentemente solta, a linguagem mais ligada ao cotidiano, o ajustamento da crônica à sensibilidade de todo dia – são alguns dos aspectos destacados por Candido que fazem com que a crônica possa colaborar para o processo da humanização, com que esse gênero tenha profundidade de significado, torne-se candidato à perfeição.

Ao explorarmos esse gênero, tentamos fazer com que nossos alunos percebessem o lirismo possível de existir nas circunstâncias, no cotidiano, nas cenas que parecem ser insignificantes. Buscamos conduzi-los a ver o mundo com outros olhos, e a perceber nos pequenos detalhes da vida a possibilidade de se produzir literatura. Uma literatura simples e objetiva, na visão dos discentes, mas que pode emocionar, gerar humor, levar à reflexão.

Rogel Samuel, em *Novo manual de teoria literária*, ressalta que

[...] a crônica é um pequeno texto variado publicado em revistas e jornais. Pode ser lírica, como a de Rubem Braga; narrativa, de Fernando Sabino; política, de Carlos Castelo Branco; esportiva, de João Saldanha. O clássico da crônica é Rubem Braga, que a transformou num gênero típico, espécie de poema em prosa (SAMUEL, 2002, p. 48).

Nosso objetivo foi levar os alunos à familiaridade com o gênero, a gostar de ler crônicas, a criarem esse hábito prazeroso. Àqueles que não se dispuseram a ler os livros cuja

narrativa é longa, e, às vezes, enfadonha, apresentamos uma possibilidade de leitura que pôde também envolvê-los e trazê-los para esta nova realidade, o mundo da literatura.

Na próxima subseção, focaremos no gênero explorado após o trabalho com as crônicas, o conto.

1.6.3 O conto e suas insinuações

Saindo da crônica, principiaremos com os contos; inicialmente, nas aulas de preparação da turma para a intervenção, contamos os contos “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector; “Famigerado” e “A menina de lá”, de João Guimarães Rosa. Além desses textos, narramos “Ideias de canário”, de Machado de Assis. Partimos para a ficção situada na fantasia, no imaginário, no fantástico, já que, em nosso trabalho, exploramos os contos fantásticos, um dos gêneros que lançam mão do imaginário e da fantasia. Para isso, utilizamos os contos “O gato preto”, de Edgar Allan Poe, e “O primeiro beijo”, de Clarice Lispector.

Sobre o conto, Julio Cortázar, em *Valise de Cronópio* afirma o seguinte:

[...] se não tivermos uma ideia viva do que é o conto, teremos perdido tempo, porque um conto, em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; e o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência. Só com imagens se pode transmitir essa alquimia secreta que explica a profunda ressonância que um grande conto tem em nós, e que explica também por que há tão poucos contos verdadeiramente grandes (CORTÁZAR, 2006, p. 150, 151).

Percebemos nas palavras de Cortázar a força do conto, como ele representa a vida do homem, como um grande conto consegue captar a essência humana, a fugacidade, a permanência, a alquimia secreta que explica o ser humano. Por isso, segundo o autor, há tão poucos contos grandes.

Cortázar (2006, p. 153) afirma ainda que um “conto é significativo quando quebra seus próprios limites com essa explosão de energia espiritual que ilumina bruscamente algo que vai muito além da pequena e às vezes miserável história que conta.” Ou seja, independente da história, o conto pode ir além, e transformar aquilo que antes era miserável em algo iluminado, significativo.

Por essas visões acerca do conto é que o escolhemos também como gênero a ser explorado. Se no cordel a exploração da performance é mais nítida, na crônica o cotidiano geralmente é o foco, no conto buscamos aqueles que recorrem à fantasia, ao suspense, ao inesperado, temas presentes na vida e no imaginário de nossos adolescentes. Contos que prendem a atenção de nossos alunos, que os envolvem de alguma forma.

Ao escolhermos os textos, remetemo-nos a Stella Maris Bortoni-Ricardo e Veruska Ribeiro Machado, em *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*, quando afirmam que

[...] o foco da questão no momento do planejamento é identificar textos significativos para o aluno e para sua comunidade; considerar o aluno como sujeito do discurso, portador de texto, que participa de eventos de letramento, realiza práticas que dependem da língua, mesmo antes de entrar na escola (BORTONI-RICARDO; MACHADO, 2013, p. 128).

Por isso a necessidade de textos que tenham significância para o estudante, que de alguma forma dialoguem com suas experiências de vida, e que remetem a análises sobre o mundo em que vivem ou que desejam viver. Compagnon, (1999, p. 148) ao afirmar que “[...] não há leitura inocente, ou transparente: o leitor vai para o texto com suas próprias normas e valores [...] as normas e os valores do leitor são modificados pela experiência da leitura”, apenas reforça o que anteriormente fora defendido por Bortoni-Ricardo e Machado (2013).

Não podemos deixar de citar que é muito estreita a relação e são muito tênues as diferenças entre os gêneros crônica e conto; como nosso propósito não foi explorar as especificidades dos gêneros, suas formas, mas as histórias trazidas por eles, não nos alongaremos nessa questão. Citamos apenas uma afirmação de Sá – extraída da obra referida acima - em que deixa claro que

[...] a crônica e o conto acabariam em fronteiras muito próximas. Sua linha divisória – às vezes, bastante tênue – é a densidade. Enquanto o contista mergulha de ponta-cabeça na construção do personagem, do tempo, do espaço e da atmosfera que darão força ao fato “exemplar”, o cronista age de maneira mais solta, dando a impressão de que pretende apenas ficar na superfície de seus próprios comentários, sem ter sequer a preocupação de colocar-se na pele de um narrador, que é, principalmente, personagem ficcional, (como acontece nos contos, novelas e romances). Assim, quem narra uma crônica é o seu autor mesmo, e tudo o que ele diz parece ter acontecido de fato, como se nós, leitores, estivéssemos diante de uma reportagem. [...] Na crônica, embora não haja a densidade do conto, existe a liberdade do cronista. Ele pode transmitir a aparência de superficialidade para desenvolver o seu tema, o que também acontece como se fosse “por acaso” (SÁ, 1999, p. 9).

O próximo e último gênero explorado em nosso trabalho foi o romance. É importante salientar que, ao começarmos com gêneros de obras com um número menor de páginas, buscamos preparar nossos alunos para a leitura final, dos romances, livros que muitos julgam não ser interessantes principalmente pela sua extensão. O cordel nos preparou para a crônica, a crônica para o conto, todos eles para o romance. Vejamos, sobre esse último gênero, na próxima subseção.

1.6.4 Romance, o momento da aventura

Massaud Moisés, ao dissertar sobre o romance, destaca o fato de que esse nos traz uma visão global do mundo, tem o poder de recriar a realidade; mais que fotografá-la, recompõe-na. Destaca o fato de que o romance, por meios próprios, reconstrói o fluxo da existência, tem uma visão particular, original, única:

[...] o romance pode, mais do que o conto, a novela e a poesia [...] apresentar uma visão global do mundo. Sua faculdade essencial consiste em recriar a realidade: não a fotografa, recompõe-na. Não demonstra ou reduplica, reconstrói o fluxo da existência com meios próprios, de acordo com uma concepção peculiar, única, original (MOISÉS, 2006, p. 165).

O autor, ainda sobre esse gênero, discorre sobre a peculiaridade do romance, “uma história que se conta”; a curiosidade que esse desperta no leitor, o “e depois?”; sobre a sucessão de episódios e de situações que nos leva ao divertimento e à fuga de nossa existência, do real; sobre a possibilidade de provocar euforia, apaziguamento:

[...] o romance constitui acima de tudo, nunca é demais insistir, uma história que se conta. Ao ler, prendemo-nos ao “e depois?” que a narrativa suscita de trecho a trecho. As mais das vezes, é o *que* acontece, não o *como* acontece, que nos fascina, se buscamos na sucessão de episódios e situações um divertimento que, desviando-nos a atenção da existência banal, nos faculta a sensação de euforia ou de apaziguamento (MOISÉS, 2006, p. 170,171).

Pretendemos, ao haver trabalhado esse gênero, despertar nossos jovens a querer saber o “e depois” suscitado pela narrativa. Os romances *Garra de campeão*, de Marcos Rey, e *A droga da obediência*, de Pedro Bandeira, foram os escolhidos para isso. Com eles, pudemos levá-los a perceber a realidade pelos olhos do narrador; não o real, mas a representação que se faz desse real; não uma fotografia, mas uma visão diferente, que de

alguma forma pudesse contribuir para a análise de mundo do estudante-leitor. E, acima de tudo, pretendemos que os romances que foram contados pudessem gerar nos jovens o desejo de ler outros, de conhecer outras histórias, de se envolver em outras aventuras e dramas. Que essas obras gerassem prazer, provocassem em nossos leitores sensações diversas, e que, evidentemente gerassem também aprendizagem.

Não objetivamos, nesse primeiro momento, levantar discussões e/ou formar cidadãos; claro que a literatura faz com que as discussões, reflexões e análises surjam, e as exploramos; mas nosso foco principal foi explorar o literário, fazer da literatura um momento de prazer e de satisfação. Se esse objetivo foi alcançado, com certeza leitores foram formados, e aí sim poderão usufruir, em suas vidas de leitores, de tudo que a literatura lhes oferece.

Nossa proposta foi que a literatura fizesse parte da vida de nossos estudantes, libertasse-os do lugar-comum em que se encontravam, levasse-os à reflexão, tornasse-os mais sensíveis e mais sábios. Que, como resultado, a leitura faça de cada leitor uma pessoa diferente, que queira mudar sua realidade, que queira se tornar uma pessoa melhor, como nos apregoa Compagnon:

A literatura nos liberta de nossas maneiras convencionais de pensar a vida – a nossa e a dos outros –, ela arruína a consciência limpa e a má fé. (...) ela resiste à tolice não violentamente, mas de modo sutil e obstinado. Seu poder emancipador continua intacto, o que nos conduzirá por vezes a querer derrubar os ídolos e a mudar o mundo, mas quase sempre nos tornará simplesmente mais sensíveis e mais sábios, em uma palavra, melhores (COMPAGNON, 2009, p. 50-51).

Pretendemos também que nossos discentes fizessem da leitura de textos literários parte de seu cotidiano, seus momentos de prazer, de fruição. Que os textos literários tenham espaço em seu dia a dia, assim como a TV, o celular, o tablet, o computador. Para que isso possa acontecer, foi necessária a elaboração de um projeto de intervenção com o objetivo de produzir o letramento literário na vida dos discentes. Essa intervenção segue a metodologia descrita no capítulo seguinte.

2 METODOLOGIA

Para o homem do fim do século XX, a leitura responde a uma necessidade, tanto de ouvir quanto de conhecer. O corpo aí se recolhe. É uma voz que ele escuta e ele reencontra uma sensibilidade que dois ou três séculos de escrita tinham anestesiado, sem destruir (ZUMTHOR, 2007, p. 60).

Todo o nosso trabalho se fundamentou na perspectiva de letramento literário nas aulas de Língua Portuguesa em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, mais especificamente numa turma de nono ano da Escola Estadual Argelece Carvalho Santos da Mota. A estratégia usada foi a contação de histórias, trabalhada, de forma sistematizada, através de poesias de cordel em um primeiro momento; em um segundo momento, crônicas; contos em um terceiro momento; após isso, a inserção dos estudantes no mundo dos romances. Em todos os gêneros trabalhados, o primeiro contato dos estudantes com suas histórias ocorreu através da oralidade, do ouvir. Pretendemos, com essa estratégia, despertar neles o gosto pela literatura e, conseqüentemente, pela leitura do texto literário.

Somos seres orais⁶, a escola muitas vezes se esquece desse fato e foca somente na escrita. Ao principiarmos nossa vida escolar, os elementos principais são a nossa fala e aquilo que ouvimos. A escrita é posterior. Antes da escrita, já existia a oralidade. Se houver um fim da escrita, como disse Cosson em uma de suas palestras, a oralidade irá permanecer. Aliada à oralidade, faz parte de nossa infância escolar a contação de histórias; Zumthor (1993, p. 9) afirma que “A voz é concreta, apenas sua escuta nos faz tocar as coisas.” Destaca o poder que tem a voz para podermos “tocar” o texto literário. Cosson (2014a) afirma, como já citado, que a contação de histórias amplia o vocabulário, estimula a imaginação, desenvolve a criatividade e o senso crítico, incentiva à leitura, promove valores e crescimento emocional.

Partindo desses pressupostos, propusemos a contação de histórias como estratégia principal de incentivo à leitura do texto literário. Para esse fim, foram convidadas pessoas da comunidade que têm esse hábito, alunos de outras escolas que já se destacaram em apresentações literárias, alunos do Ensino Médio da própria escola em que o trabalho foi realizado. Os contadores de histórias receberam seus textos com antecedência e, no momento oportuno, apresentaram essas histórias para a turma. A voz, evidentemente, foi um dos elementos principais, aliada à performance (gestos, postura, fisionomia do contador). O

⁶ Não nos esqueçamos dos surdos-mudos, que utilizam outras formas de linguagem que não a oralidade. Claro que essa é uma discussão que pode e deve avançar, explorando essas outras formas possíveis de linguagem, nas comunidades que as usam e, também, com os usuários da língua que com eles têm contato.

objetivo era envolver nossos estudantes de forma que quisessem contato com outras histórias, e também as buscassem para contar. Após a contação de histórias, livros e textos impressos foram distribuídos aos alunos, até então ouvintes. Em um terceiro momento, os próprios alunos da turma contaram suas histórias, a partir das leituras realizadas.

Sabemos que uma boa leitura começa com uma preparação eficiente. Os resultados serão bons quando os alunos estiverem interessados em participar do processo. Vejamos, a partir da próxima seção, como foi desenvolvido o trabalho para que ocorresse, de fato, o interesse dos estudantes.

2.1 Técnicas de coleta de dados

A pesquisa proposta neste trabalho partiu de uma investigação das estratégias de formação leitora detectadas numa turma de jovens e adolescentes do 9º ano. Tal investigação se deu, a princípio, por meio da elaboração e aplicação de um questionário, com questões objetivas e abertas, em três modelos específicos, sendo: um destinado aos alunos, outro destinado a seus pais/responsáveis e outro aos professores da turma. Com eles, diagnosticamos as principais impressões de alunos, pais e professores acerca do envolvimento de todos com a literatura.

A pesquisa em questão não objetivou abordar o letramento literário no âmbito quantitativo, mas no qualitativo, uma vez que investiga o envolvimento dos alunos, pais e professores com a leitura literária. Além disso, a partir dessa investigação, pudemos averiguar os conceitos construídos pelos alunos, pais e professores acerca do tema, o histórico de leituras desses três públicos, os usos, as funções, a aplicabilidade, bem como a relação da literatura com a vida dos entrevistados. As questões abrangem o percurso literário alcançado pelos alunos, pais e professores no cotidiano escolar e em sua rotina familiar. Os dados foram coletados e, posteriormente, tabulados.

Aos alunos do 9º ano coube responder sobre o acesso à leitura literária dentro e fora da escola, suas preferências e as práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula, de modo que pudemos avaliar diversos fatores envolvidos: as possibilidades e os entraves no processo de formação leitora; quais os gêneros literários mais lidos e com que frequência essa leitura ocorre; com que frequência os alunos visitam a biblioteca escolar; quais impasses e possibilidades permeiam o ato de ler dentro e fora da escola; e de que modo a leitura literária é trabalhada antes, durante e após o ato de ler. Esses são alguns dos questionamentos feitos na

referida pesquisa. Além disso, essa investigação possibilitou identificar os suportes de leitura e os gêneros literários preferidos pelos alunos. As questões permitiram listar algumas razões pelas quais a maioria dos alunos não leem bem, como pensar sobre o que poderia motivá-los para a leitura literária e, conseqüentemente, ampliar-lhes as possibilidades de letramento literário.

Aos pais ou responsáveis, coube informar sobre o acesso à literatura dentro de casa, como foi esse acesso na escola, suas preferências de leitura, com qual gênero mais se identificam, se possuem o hábito de ler e se estabelecem com seus filhos rotinas de leitura.

Quanto aos professores da turma, procuramos investigar a relação deles com a literatura, as abordagens por eles propostas para o trabalho com o texto literário em sala de aula, e para além dela, os métodos e estratégias de leitura utilizados nas diversas áreas do conhecimento, as diferentes formas e métodos de apropriação da leitura literária, seus objetivos e os resultados alcançados.

Após a aplicação dos três questionários, os dados obtidos foram tabulados. Elaboramos gráficos para as questões que exigiram tal recurso, com as respostas dos alunos, pais e professores. Antes da aplicação do questionário, os alunos foram motivados a participar da pesquisa. Foram esclarecidos os objetivos da investigação, e todos os termos utilizados no enunciado e nas questões foram explicados detalhadamente, de modo a possibilitar uma ampla compreensão.

Abordamos, portanto, como metodologia para intervenção, a pesquisa-ação, já que é

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou ainda, 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 ou participativo (THIOLLENT, 1996, p.13).

Nosso objetivo foi realizar intervenções que conduzissem a ações sociais, pois a pesquisa-ação “procura diagnosticar um problema específico numa situação específica, com vistas a alcançar algum resultado prático” (GIL, 2010, p. 42). Por isso, a partir do que descreve Gil (2010, 151-155) quanto a pesquisas:

a) Selecionamos nosso campo de investigação: Escola Estadual Argelce Carvalho Santos da Mota;

b) Formulamos um problema: é possível conduzir os estudantes de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Pirapora a ter hábito de leitura de

textos literários, de forma que se aproximem desses textos, tendo prazer em lê-los, discuti-los e analisá-los? O que fazer para gerar no discente o prazer em ler textos literários?

c) Construímos hipóteses: a prática tem apontado que o trabalho com textos literários em sala de aula não desperta interesse e não motiva. Por isso, trabalhamos com os gêneros poesia de cordel, crônica, conto e romance, envolvendo a comunidade escolar, a sala de aula e suas experiências. Acreditamos que o trabalho com esses gêneros, de forma gradual, lúdica e diferenciada, por etapas, pode despertar nos estudantes o desejo de ler, o gosto pela literatura;

d) Selecionamos a amostra: sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Pirapora, Minas Gerais;

e) Coletamos os dados necessários: através de aplicação de questionário;

f) Analisamos e interpretamos esses dados: diagnóstico;

g) Elaboramos um plano de ação;

h) Divulgamos os resultados da intervenção realizada.

Realizadas as pesquisas, fizemos a tabulação das respostas e, após a análise, iniciamos os trabalhos com os gêneros. Em um primeiro momento, vejamos o diagnóstico realizado a partir dos questionários aplicados aos alunos, pais e professores.

2.2 Diagnóstico

A partir dos questionários aplicados, analisamos as respostas às questões, tabulando-as e comentando-as. Antes da análise propriamente dita, teremos a caracterização da escola, caracterização da clientela escolar, e também uma explanação de como aconteceu o processo investigativo.

2.2.1 Caracterização da escola

A E. E. Argelce Carvalho Santos da Mota está localizada na Avenida Alcides Oliveira Rosa, número 636, no Bairro Nova Pirapora, cidade de Pirapora, norte de Minas Gerais. Atende a uma comunidade bastante heterogênea, de alunos de vários bairros da cidade, em sua grande maioria, carentes financeiramente e com problemas familiares. Pelas respostas coletadas nos questionários aplicados, constatou-se que a grande maioria dos pais tem no máximo Ensino Médio.

A escola funciona em três turnos, com um total de 41 turmas e de 796 alunos. Atende aos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Possui, além do endereço principal, três outros endereços, para os quais é encarregada de organizar o quadro de educadores que neles lecionam para o público específico ali presente: a Associação de Proteção e Assistência aos Condenados de Pirapora (APAC), o Centro Socioeducativo de Adolescentes de Pirapora (CESAP) e a Subsecretaria de Administração Prisional (SUAPI).

Adota a distribuição de notas em 4 bimestres ao ano, sendo os dois primeiros num valor de 20 pontos e os dois últimos no valor de 30 pontos. Sugere que os pontos sejam distribuídos bimestralmente em cinco instrumentos avaliativos, duas avaliações escritas, um trabalho em grupo, um trabalho individual e uma avaliação qualitativa.

Adota como metodologia os preceitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), instituídos pelo Governo Federal e dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC), instituídos pelo Governo do Estado, e busca agir de forma dinâmica e atuante na sociedade, com projetos que envolvem a visão de sustentabilidade e meio ambiente, a inserção social por meio do esporte e também a valorização da arte e cultura. Tem como projetos principais a Feira Literária e a Feira de Ciências, que ocorrem no segundo semestre de cada ano.

Vejamos algumas fotos, que retratam a escola pesquisada e seus outros endereços:

Figura 1 – Escola Estadual Argelce Carvalho Santos da Mota



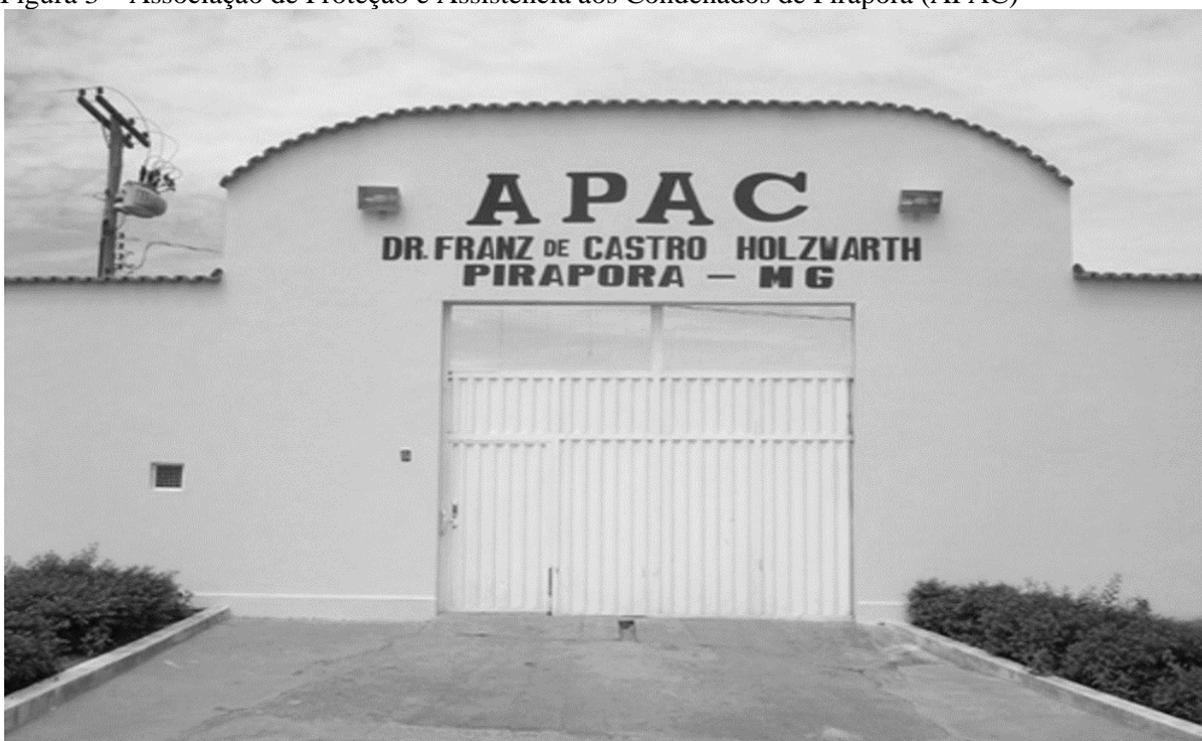
Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2016.

Figura 2 – Escola Estadual Argelce Carvalho Santos da Mota



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2016.

Figura 3 – Associação de Proteção e Assistência aos Condenados de Pirapora (APAC)



Fonte: Disponível em: <<https://portaldeitacarambi.blogspot.com.br/2016/12/apac-de-janauba-sera-iniciada-em.html>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

Figura 4 – Centro Socioeducativo de Adolescentes de Pirapora (CESAP)



Fonte: <<http://www.jnnoticias.com/artigos/detalhes/41513/adolescente-e-morto-em-centro-socio-educativo>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

Figura 5 – Subsecretaria de Administração Prisional (SUAPI)



Fonte: Disponível em: <<http://www.newslocker.com/pt-br/regiao/pirapora/>>. Acesso em 20 ago. 2016.

2.2.2 A clientela escolar

A clientela atendida pelo projeto de intervenção desta pesquisa é a turma do 9º ano A, composta por 33 alunos, sendo 18 do sexo masculino e 15 do feminino. É formada por adolescentes de 13 anos a jovens de 19 anos, o que nos revela que há um grupo de estudantes fora da faixa etária comum para o ano escolar. No quesito aprendizagem, notamos que as diferenças são consideráveis. De acordo com as análises do último relatório do Indicador de Alfabetismo Funcional no Brasil (INAF, 2016), realizadas pelo Instituto Paulo Montenegro e ONG Ação Educativa (2016), determinou-se uma nova escala de proficiência, com vários grupos de alfabetismo: Grupo 1 (Analfabeto), Grupo 2 (Rudimentar), grupo 3 (Elementar), Grupo 4 (Intermediário), Grupo 5 (Proficiente). Percebemos, nessa sala de nono ano, a partir de atividades anteriormente realizadas, alunos em todos os grupos preconizados; um número bem pequeno no grupo 1, a grande maioria nos grupos 2 e 3, poucos nos grupos 4 e 5⁷.

2.2.3 A investigação

Para investigar os processos de formação leitora em alunos do nono ano de uma escola pública de Pirapora, MG, houve a elaboração e aplicação de questionários para os pais, alunos e professores. Esses questionários, com perguntas objetivas e abertas, revelaram a relação existente entre pais, alunos e professores de Língua Portuguesa, com o texto literário.

⁷ Definem-se, então, os quatro grupos de alfabetismo, segundo o INAF:

- Analfabeto: Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.).
- Alfabetismo grupo rudimentar: Localiza uma ou mais informações explícitas, expressas de forma literal, em textos muito simples [...].
- Alfabetismo grupo elementar: Seleciona uma ou mais unidades de informação, observando certas condições, em textos diversos de extensão média realizando pequenas inferências. [...] Interpreta e elabora síntese de textos diversos [...] Reconhece o efeito de sentido ou estético de escolhas lexicais ou sintáticas, de figuras de linguagem ou sinais de pontuação.
- Alfabetismo grupo intermediário: Localiza informação expressa de forma literal em textos diversos [...] realizando pequenas inferências. Interpreta e elabora síntese de textos diversos [...] relacionando regras com casos particulares a partir do reconhecimento de evidências e argumentos e confrontando a moral da história com sua própria opinião ou senso comum.
- Alfabetismo grupo proficiente: Elaborar textos de maior complexidade [...] e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto. [...] Resolve situações-problema relativos a tarefas de contextos diversos, que envolvem diversas etapas de planejamento, controle e elaboração, que exigem retomada de resultados parciais e o uso de inferências.

As questões expuseram um quadro relativamente claro de como está presente, ou não, a leitura do texto literário entre os alunos e suas famílias. Revelaram também como é o trabalho dos professores com a literatura, como abordam os textos e de que forma buscam motivar seus alunos a ler. Busca-se, então, abordar o letramento literário através da metodologia pesquisa-ação.

Vale destacar que os questionários revelaram dados importantes para a construção de nossa pesquisa, como os gêneros de que os alunos mais gostam, os temas mais recorrentes em suas leituras, quando leem, porque leem, o que os motiva a ler. Quanto aos pais, percebemos os livros que mais têm em casa, se leem com frequência, o que leem. Os professores nos revelaram como abordam o texto literário em sala de aula, com que frequência, através de quais estratégias.

Aplicados os questionários, foi feita sua análise. Analisamos suas questões, muitas através de gráficos e, a partir das respostas colhidas, elaboramos o plano de ação para nossa intervenção em sala de aula. Não houve, em momento algum, aluno ou professor que se recusasse a participar da pesquisa. Apenas alguns pais não devolveram seus questionários devidamente preenchidos.

A partir da próxima seção, analisaremos os resultados dos questionários aplicados aos estudantes, pais e professores. Em um primeiro momento, observamos os resultados dos alunos, e, a partir dos resultados, definimos as estratégias que se adaptam melhor à realidade apresentada.

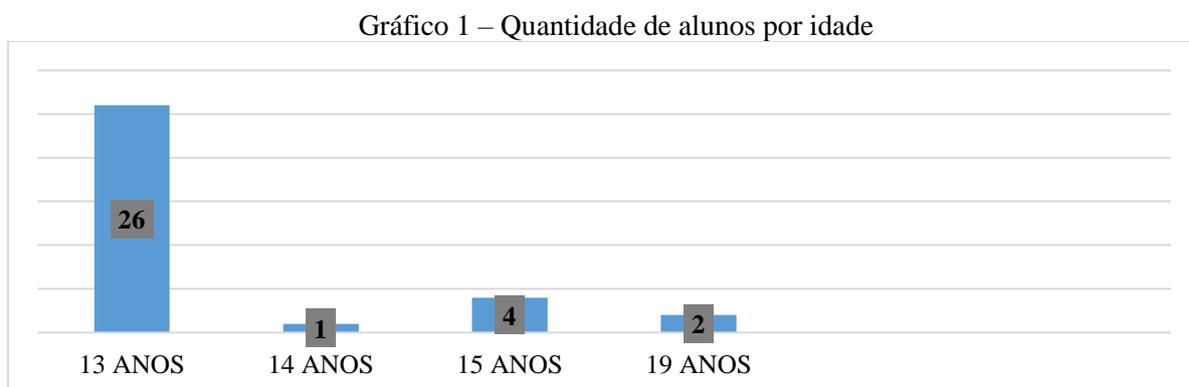
2.2.4 Análise dos resultados dos questionários

Os questionários, aplicados aos alunos, pais/responsáveis e professores, foram analisados e tabulados. A partir das respostas obtidas, traçamos um diagnóstico da turma e, assim, pudemos traçar um plano de ação com o objetivo de melhorar os resultados dos alunos pesquisados quanto à leitura de livros literários.

2.2.4.1 Análise dos resultados dos questionários dos alunos

Nesse primeiro momento, analisamos os resultados dos alunos entrevistados, trinta e três, o que corresponde ao total de alunos do nono ano A. Faremos a análise de cada questão, buscando conhecer melhor os estudantes pesquisados.

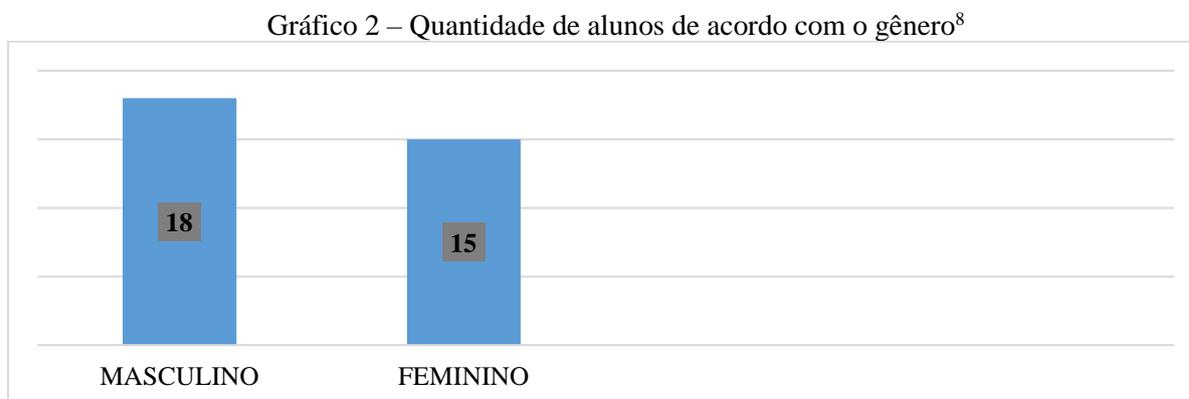
Questão 1. Idade:



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

Apesar de ser uma turma de nono ano, em que a média de idade é de treze, quatorze anos, na turma em que desenvolvemos o projeto há estudantes de 13 anos (79%), de 14 anos (3%), de 15 anos (12%) e de 19 anos (6%).

Questão 2. Sexo:



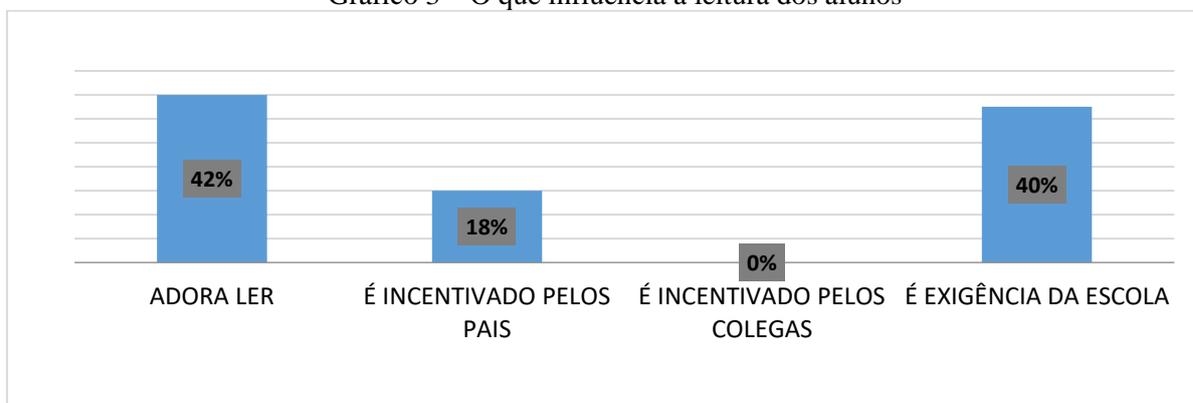
Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

Pertencem ao sexo masculino 54% dos entrevistados. 46%, portanto, são do sexo feminino.

⁸ A questão de gênero é, hoje, bastante complexa. Para não gerar qualquer tipo de polêmica, optamos por especificar apenas os gêneros masculino e feminino.

Questão 3. Você lê por quê:

Gráfico 3 – O que influencia a leitura dos alunos

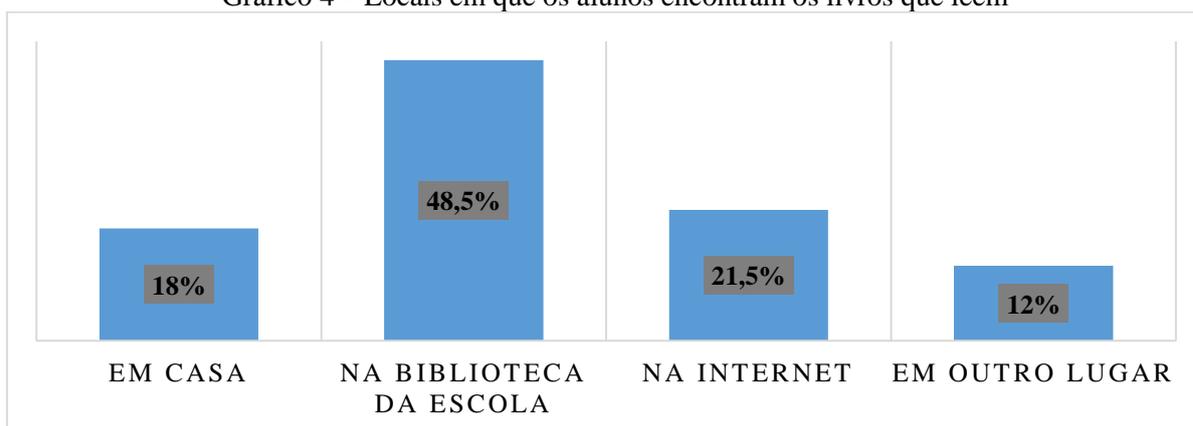


Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

Percebemos, quanto ao que motiva os alunos para a leitura, que 14 alunos declaram que adoram ler, enquanto que 13 estudantes revelam que leem por exigência da escola. Apenas seis dos jovens declaram ser influenciados pelos pais. Não há influência dos colegas no hábito de leitura dos adolescentes pesquisados, segundo as respostas dessa questão. A literatura, portanto, não é um tema recorrente em suas conversas.

Questão 4. Onde você encontra os livros que lê:

Gráfico 4 – Locais em que os alunos encontram os livros que leem

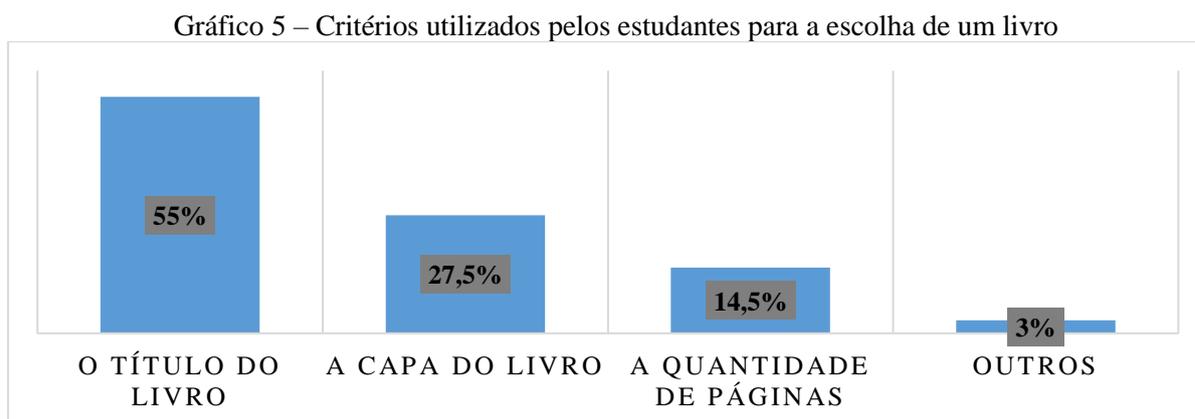


Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

Evidencia-se que 16 dos 33 alunos disseram ser a biblioteca escolar o espaço em que mais buscam livros para suas leituras. Além disso, percebe-se que o material encontrado em casa equipara-se ao encontrado na internet (resposta de seis e de sete alunos, respectivamente). Quatro alunos disseram procurar livros em outros lugares. Ressaltamos aqui

que a biblioteca da escola em que desenvolvemos o projeto é extremamente carente de obras literárias. Mesmo assim, é o espaço em que os estudantes mais encontram os livros que leem. Esse fato evidencia a importância da biblioteca escolar, e instiga-nos a, em um outro momento, desenvolvermos ações para a aquisição de livros e enriquecimento do acervo.

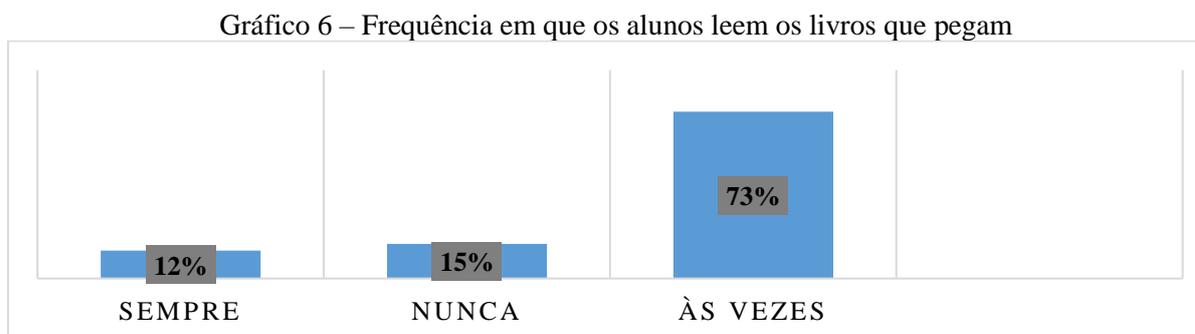
Questão 5. Qual critério você utiliza para a escolha de um livro?



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

Ao escolher um livro, percebe-se claramente que o título é o principal atrativo para dezoito dos alunos entrevistados. Além disso, a capa do livro também é interessante, resposta de nove alunos. A quantidade de páginas influencia um total de cinco estudantes, e apenas três entrevistados responderam que são outros motivos que os influenciam, não os especificando.

Questão 6. Você costuma terminar de ler o livro que pega na biblioteca com qual frequência?



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

A resposta a essa questão suscita uma preocupação. 73% dos alunos, 24 no total, revelam que, às vezes, terminam de ler o livro que pegam na biblioteca. Levanta-se a questão: por que não leem os livros até o final? Não despertaram interesse, não são adequados à faixa etária, foi algo imposto? Foram questões levantadas no decorrer da intervenção. Além de a maioria dos alunos apresentar essa resposta preocupante, a resposta que ficou em segundo lugar foi o “nunca”: cinco alunos, ou 15% do total, revelam que nunca terminam de ler os livros que pegam na biblioteca, e apenas 12%, quatro alunos, sempre terminam. Porcentagem muito pequena, que pretendemos aumentar em nosso projeto de intervenção. Percebemos, na intervenção aplicada na turma, que os livros propostos foram lidos, pois muitos os apresentaram para a turma. Deduzimos que o fator principal dessa mudança de postura foi o processo realizado na contação de histórias, que gerou envolvimento com as obras e desejo de lê-las.

Questão 7. Você já leu algum livro indicado por algum colega?

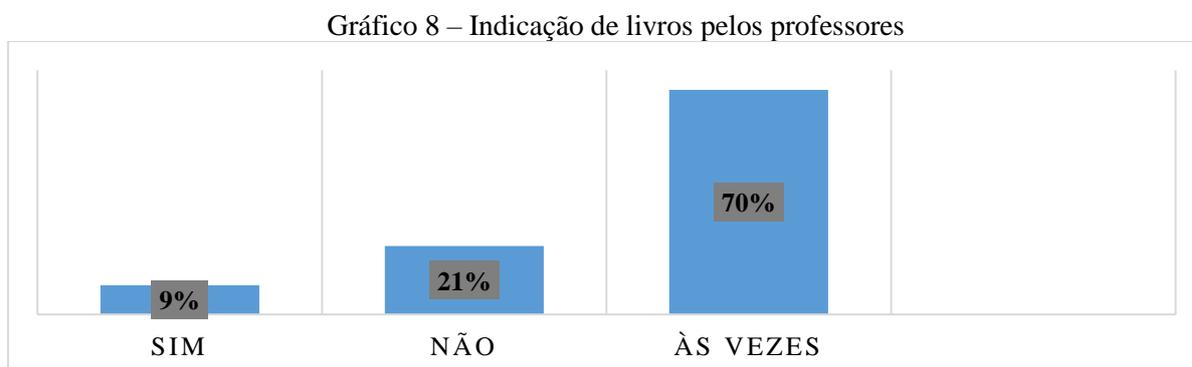
Gráfico 7 – Quantidade de alunos que leram livros por indicação de colegas



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

Na questão 03, os entrevistados afirmam que não são incentivados pelos colegas; o que é respaldado pela resposta de 61% dos alunos, na questão 7, pois afirmam que não leram livros indicados pelos mesmos. No entanto, 39% dos pesquisados declaram, contrapondo-se às suas respostas na questão 03, ter lido livros por indicação de colegas.

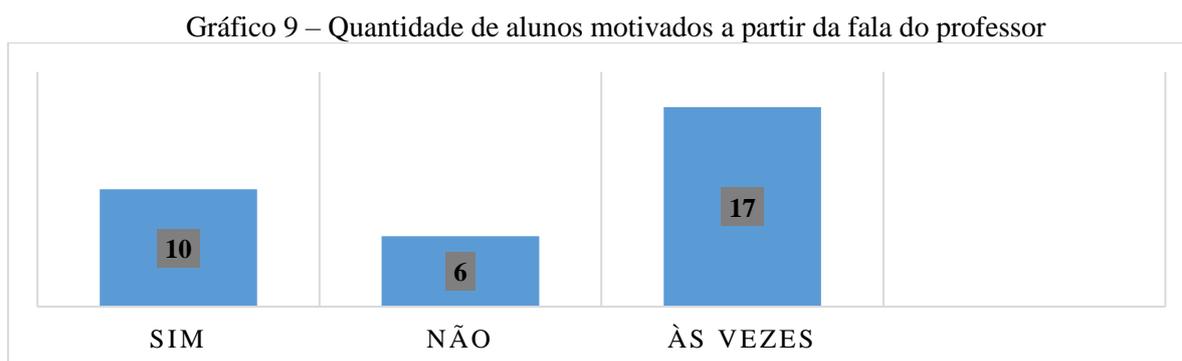
Questão 8. Os seus professores costumam indicar livros para você?



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

Esse é um dado que nos preocupou. Apenas três estudantes, 9%, do 9º ano afirmam receber indicações de livros dos professores. Sete alunos, 21%, afirmam que não há indicação e 23 entrevistados, 70%, declaram que, às vezes, seus professores indicam livros. Preocupou-nos o fato de não ser uma constante o diálogo sobre livros literários entre professores e alunos.

Questão 9. Quando seu professor fala de algum livro em especial, você costuma se sentir motivado para a leitura do mesmo?



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

Se somarmos aqueles que se sentem motivados (30%) com aqueles que, às vezes, se sentem motivados (52%), percebemos que o hábito de falar de livros, contar histórias, desperta o interesse dos alunos. Mais um item que nos motivou para explorar a contação de histórias em sala de aula. Apenas 18% não têm esse interesse despertado pela fala do professor.

Questão 10. Você gosta de ler livros literários?

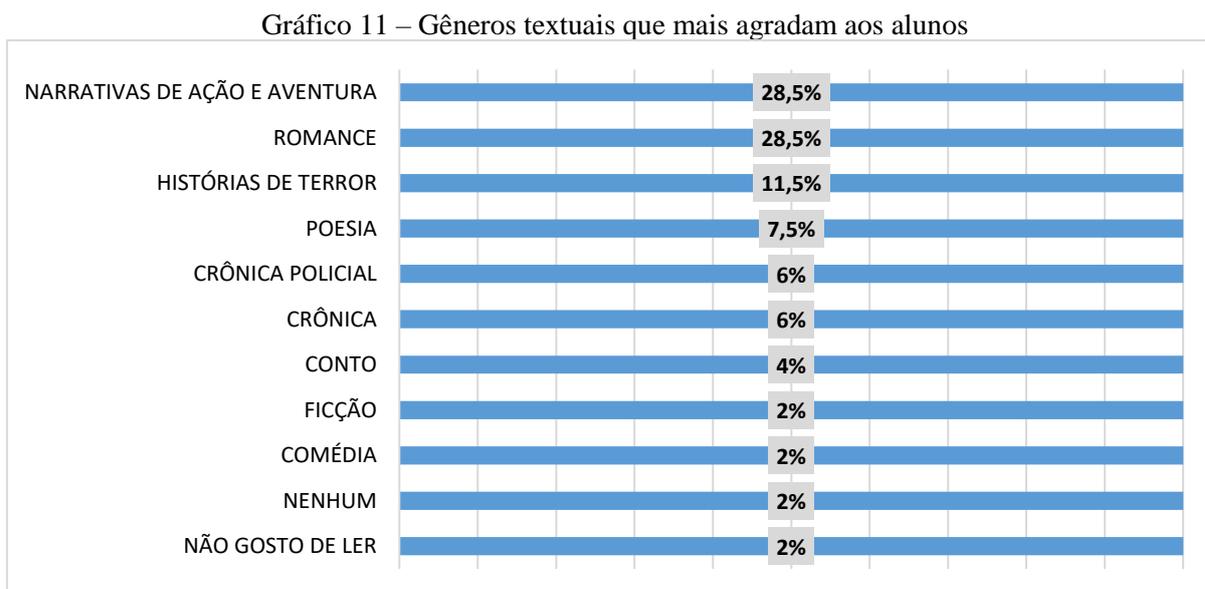


Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

Interessante notar que apenas 12% dos entrevistados, quatro alunos, declaram não gostar de ler livros literários. 21%, sete estudantes, declaram que adoram ler e 22 jovens, 67%, assumem que gostam de ler, dependendo do livro. Daí a importância de o professor saber selecionar os títulos que sejam mais interessantes e que gerem prazer na leitura.

Questão 11. Que gêneros textuais, dentro da literatura, mais o agradam?

Essa foi uma questão aberta, com possibilidade de mais de uma resposta. Por isso, tivemos um total de 52 respostas.



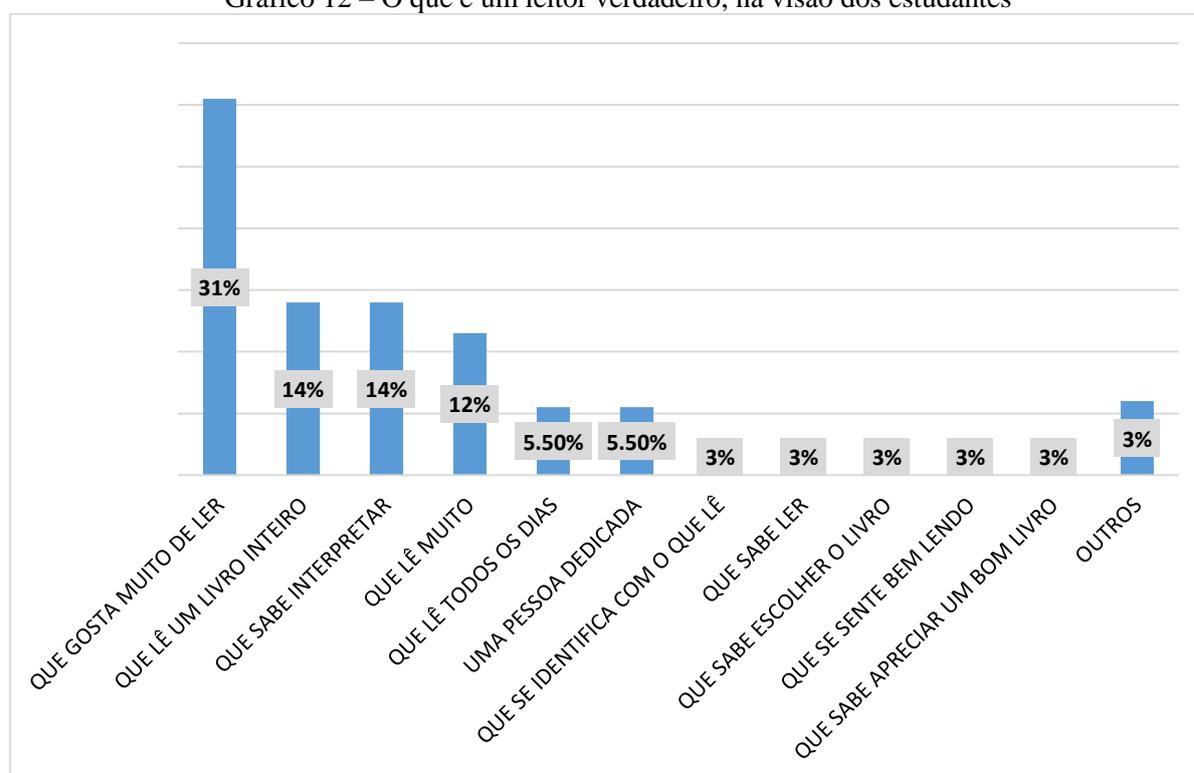
Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

Para as opções “não gosto de ler/ nenhum” obtivemos a resposta de um aluno. Ficção e comédia também obtiveram a mesma quantidade de respostas. O conto é opção de dois estudantes entrevistados, 4%. Nas respostas de três alunos a crônica e, também, a crônica policial em outras três respostas. Poesia interessa a quatro estudantes. Histórias de terror a seis jovens. Fica perceptível que os gêneros que mais lhes agradam são o romance e as narrativas de ação e aventura, preferência de quinze dos entrevistados para cada um dos itens. Pelas respostas dadas, decidimos em que gêneros focar no momento da intervenção, e, se fôssemos trabalhar outros gêneros que não os mais votados, teríamos que adotar estratégias para que esses gêneros pudessem interessar aos estudantes.

Questão 12. Para você, o que é um verdadeiro leitor? Descreva.

Essa foi uma questão aberta, com possibilidade de marcar mais de uma opção. Por isso, tivemos um total de 36 respostas.

Gráfico 12 – O que é um leitor verdadeiro, na visão dos estudantes



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

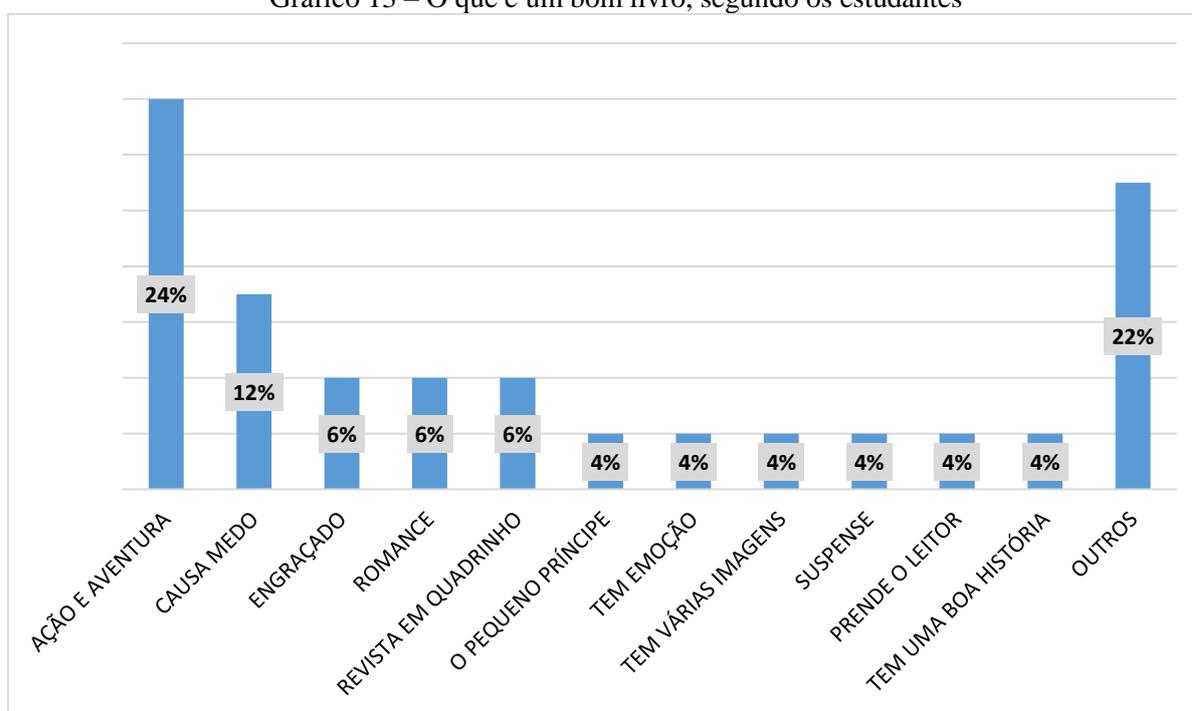
Quando a questão é “O que é um bom leitor”, evidencia-se mais uma vez que ler um livro inteiro não é algo tão comum para os entrevistados, já que essa resposta é a segunda

mais citada, por cinco alunos, ocupando 14% do total. Além dela, evidencia-se a importância que os jovens dão ao “saber interpretar”, resposta de outros cinco alunos. Destaca-se a opção “Que gosta muito de ler”, marcada por onze alunos, com 31% do total. Portanto, para os jovens que nos responderam, gostar muito de ler, ler um livro inteiro, aliadas a saber interpretar e ler muito (12%), são as principais características de um bom leitor. Além delas, temos a dedicação, o fato de ler todos os dias, se identificar com o que lê, saber escolher o livro, saber ler, se sentir bem e saber apreciar um bom livro, como também pontos importantes destacados pelos jovens. Por fim, no item “outros”, um aluno afirmou que um verdadeiro leitor é “um herói” e outro jovem elencou “um bom criador” como característica.

Questão 13. Descreva um bom livro:

Essa foi mais uma questão aberta, com possibilidade de mais de uma resposta. Por isso, tivemos um total de 50 respostas.

Gráfico 13 – O que é um bom livro, segundo os estudantes



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

O gênero “Ação e aventura”, assim como na questão 11, destaca-se, dessa vez, como característica de um bom livro, com doze respostas, 24% do total. Em segundo lugar, com seis respostas, 12%, destacam-se os livros que causam medo, que podemos somar aos de

suspense, com duas respostas, 4%. Os livros de humor, romances e HQ's têm três respostas cada, 6%, cada gênero. Além disso, um bom livro deve apresentar, segundo os entrevistados, emoção, imagens, uma boa história, drama, amor, aventura, um bom título, reviravolta, partes felizes, morte; deve prender o leitor, ser interessante, explicar a história, gerar curiosidade.

A partir desses dados, foi importante escolher um gênero interessante, de ação e aventura, por exemplo, e que tivesse um pouquinho de cada uma dessas características, para que, assim, os alunos se interessassem pela leitura de livros literários.

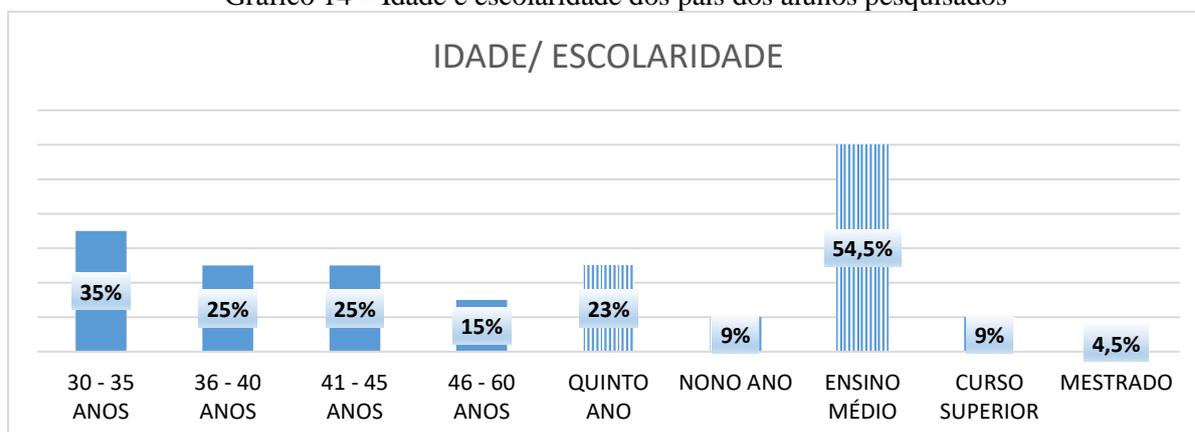
Ficou evidente que o trabalho com a leitura literária é sempre necessário, de forma diversa do que tem sido feito, buscando atender às demandas dos mais interessados, os alunos. Para isso, devemos valorizar os gêneros de que mais gostam, buscar obras que se adequem ao perfil de livro interessante, segundo suas declarações, e investir na formação leitora de forma que a leitura gere prazer e interesse. Uma das estratégias para que isso aconteça é, sem sombra de dúvidas, trabalhar com os pais. Vejamos como foram suas respostas.

2.2.4.2 - Análise dos resultados dos questionários dos pais ou responsáveis

Da quantidade de pais pesquisados, 22 responderam ao questionário, o que corresponde a 67% dos alunos entrevistados. Faremos agora a análise das questões respondidas pelos pais ou responsáveis, permitindo-nos englobar duas ou mais questões em um mesmo gráfico, de acordo com a temática.

Questões 1 e 4: Idade / escolaridade:

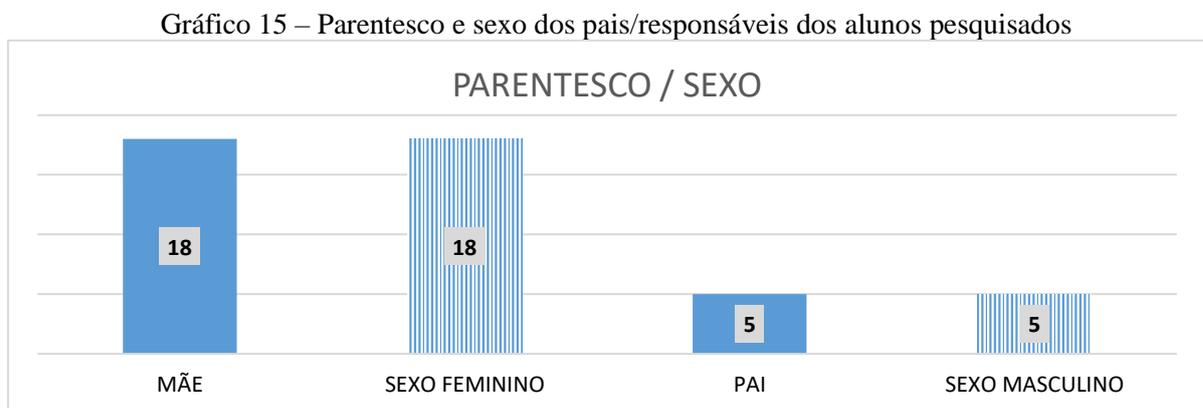
Gráfico 14 – Idade e escolaridade dos pais dos alunos pesquisados



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

Percebe-se que a maioria dos pais dos alunos do 9º ano tem entre 30 e 45 anos (sete entre trinta e trinta e cinco anos; cinco entre trinta e seis e quarenta anos; cinco entre quarenta e um e quarenta e cinco anos, 85% do total). Temos, portanto, um grupo jovem de pais. Com relação à escolaridade, a grande maioria possui o ensino médio, doze pais, 54%, sendo que apenas três (14%) possuem curso superior, incluindo um com mestrado. E temos cinco pais, 23%, com apenas o quinto ano concluído e dois, 9%, com o nono ano. Não há, segundo as informações, pais analfabetos, e há um número considerável com uma escolaridade suficiente para acompanhar seus filhos na escola e poder orientá-los.

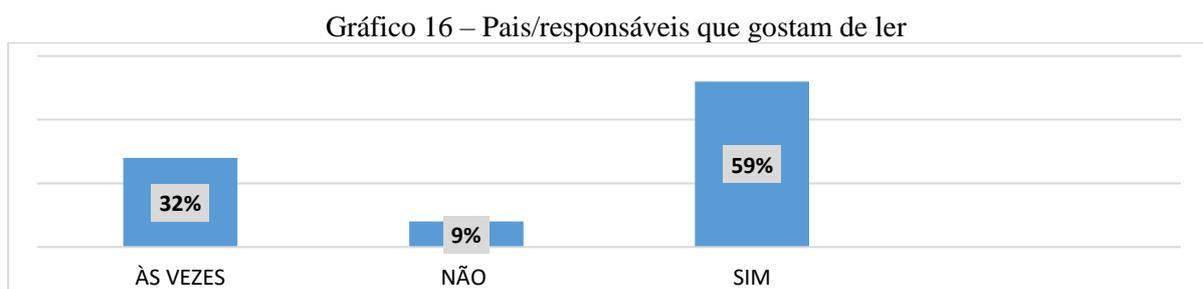
Questões 2 e 3: Parentesco com o aluno pesquisado / sexo:



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

Percebe-se que a maioria dos questionários (78%) foram respondidos pelas mães, o que revela que estas são ainda as principais responsáveis por cuidar da vida escolar dos filhos.

Questão 5- Você gosta de ler?

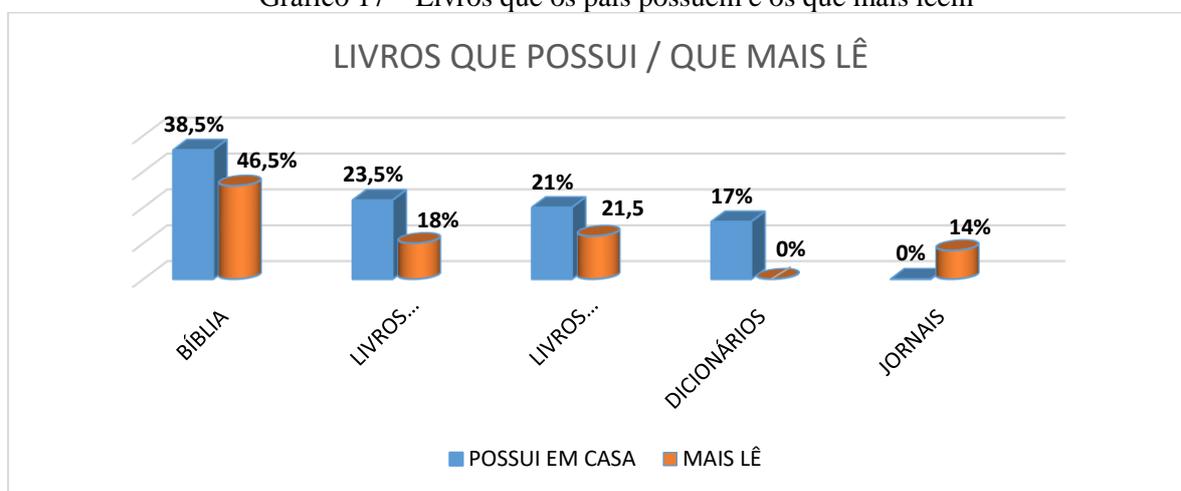


Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

Nessa questão tão crucial para a nossa pesquisa, observamos que treze pais, 59%, afirmam gostar de ler, o que é um dado interessante. Além dessa maioria, temos ainda aqueles que leem esporadicamente sete pais, 32%. Apenas dois entrevistados, 9%, ressaltam que não gostam de ler. Esses dados geram boas expectativas para o momento da intervenção, em que os pais podem ser convidados a participar da contação de histórias e das leituras propostas.

Questões 6 e 7: Que livros você tem em casa? / Que tipo de obra você tem o hábito de ler mais?

Gráfico 17 – Livros que os pais possuem e os que mais leem

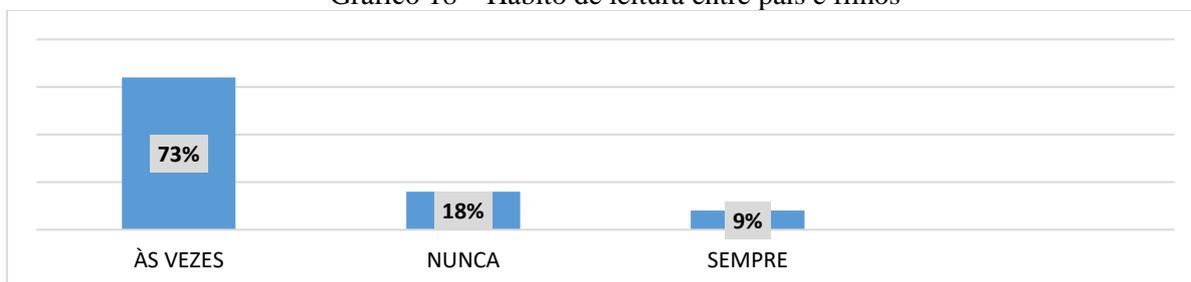


Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

Constata-se que a Bíblia está presente em dezoito casas, 38,5%, e é o livro mais lido em treze casas, 46%. Portanto, daqueles que declararam gostar de ler, muitos têm a Bíblia como principal leitura. Além da Bíblia, livros literários são os que mais estão nas prateleiras das casas de nossos alunos, 23,5%, onze casas, mas não estão em segundo lugar com relação à leitura. Após a Bíblia, o que os pais de nossos estudantes mais leem são, principalmente, livros religiosos, mensagens de redes sociais, didáticos; essa foi a resposta de seis entrevistados, 21,5%. Só depois é que vêm os livros literários, com 18% das preferências, cinco respostas. Percebemos que os jornais são a última opção nos dois casos, tanto no que concerne à leitura quanto a tê-los em casa.

Questão 8- Você costuma ler com seu filho?

Gráfico 18 – Hábito de leitura entre pais e filhos



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

Percebe-se que a leitura realizada dos pais com os filhos (qualquer leitura, não foi especificada) não faz parte do cotidiano das famílias. Quatro pais, 18%, declararam nunca ler com os filhos; dezesseis entrevistados, 73%, afirmaram que, às vezes, realizam essa prática, e apenas dois pais, 9%, garantiram ser essa uma prática contínua.

Questão 9- Você já leu algum livro literário nesse ano de 2016?

Gráfico 19 – Quantidade de pais que leram algum livro literário em 2016

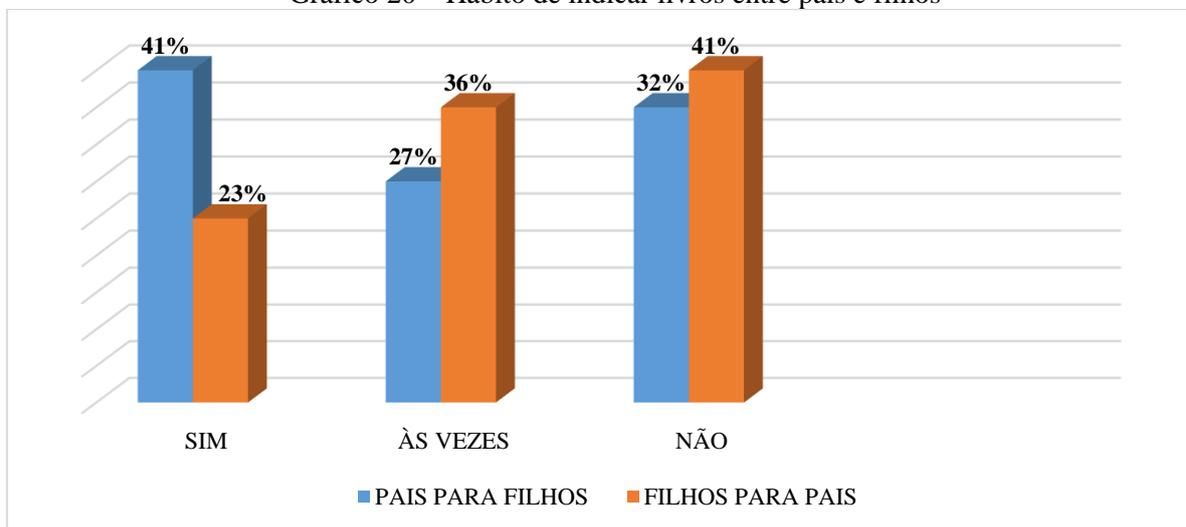


Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

Um dos fatores para que a leitura com os filhos, analisada na questão anterior, não ocorra com tanta frequência, é que o hábito de ler livros literários ainda não é uma prática tão desenvolvida. 54% dos pais não leram nenhum livro literário em 2016. 46% afirmam ter lido, sendo que alguns leram apenas um ou dois livros em todo o ano de 2016. Apenas três pais afirmam ter lido mais que essa quantidade. Um leu 4 livros, outros dois leram sete livros cada um.

Questões 10 e 11: Os seus filhos costumam indicar livros para você? / Você costuma indicar livros para seus filhos?

Gráfico 20 – Hábito de indicar livros entre pais e filhos

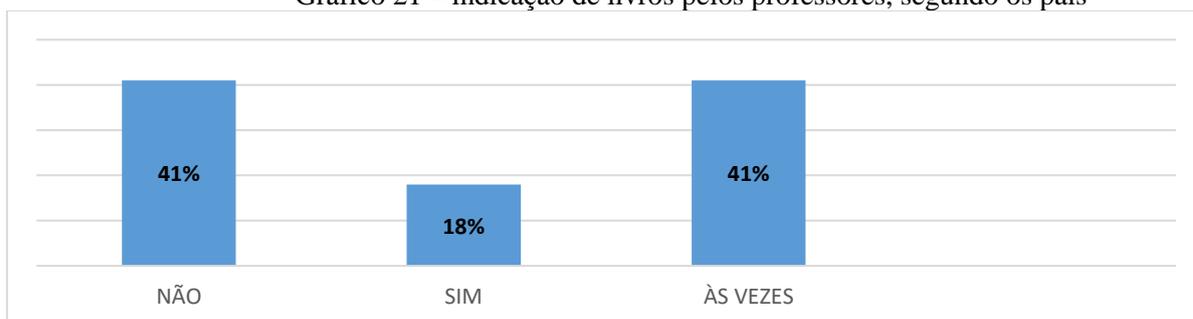


Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

Pretendíamos, com essas questões, observar se há, na casa de nossos alunos, diálogos sobre leituras. Em 68% dos casos, quinze casas, há indicações de livros dos pais para os filhos. Em 27% desses casos, seis casas, ocorrem indicações esporádicas, mas, nos outros 41%, nove casas, ocorrem com mais frequência. Em 32% das situações, sete casas, não há indicação de livros dos pais para os filhos. Percebemos que há uma indicação maior dos pais para os filhos, pois os jovens indicam livros em apenas 59% dos casos, treze casas; Em 36%, oito lares, essa indicação acontece às vezes. Em 23%, cinco lares, acontece com frequência. Já em 41%, nove casas, filhos não indicam leituras para seus pais.

Questão 12- O(s) professor(es) de seu(s) filho(s) indica(m) livros para ler?

Gráfico 21 – indicação de livros pelos professores, segundo os pais



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

As respostas a essa questão causam preocupação. Segundo apenas 18% dos pais, os professores dos filhos indicam livros para leitura. Já 41% dos pais afirmam que essa prática não é cotidiana, ocorre às vezes. E também 41% dos entrevistados revelam que não há indicação de livros dos professores para os alunos. A porcentagem de professores que indicam livros para leitura é muito pequena. Percebemos, por essas respostas, a omissão da escola, quando o foco é a leitura, principalmente de textos literários. O fato de um estudante chegar ao nono ano do Ensino Fundamental sem ter lido um único livro, por exemplo, revela-nos que há algo errado no tratamento dado à literatura pelos educadores. Deduzimos também, com grande preocupação, que os professores não são leitores de fato.

E o trabalho desses professores com a leitura literária de seus alunos? Como tem sido desenvolvido? É a análise que faremos agora.

2.2.4.3 Análise dos resultados do questionário dos professores

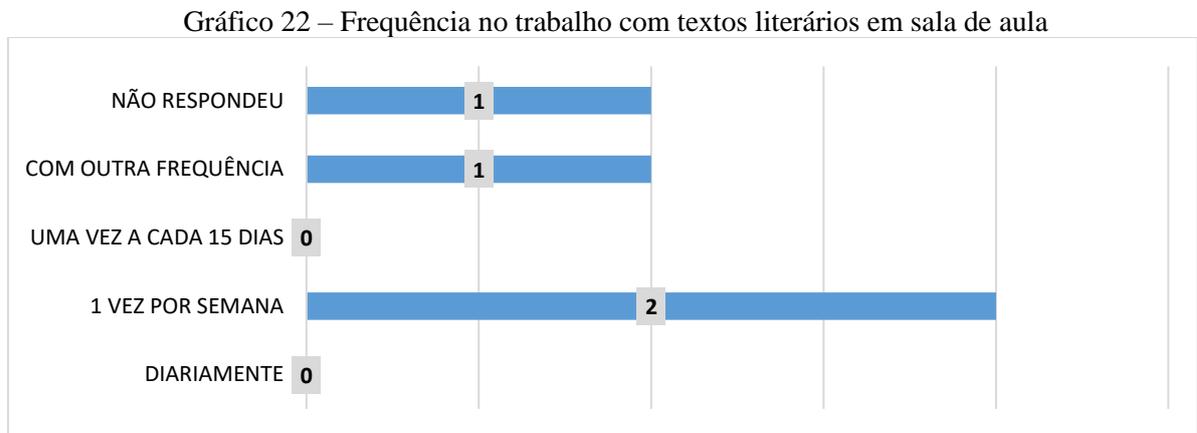
Foram entrevistados quatro professores. Para analisarmos melhor suas respostas, esses professores serão nomeados P1, P2, P3 e P4.

Questões 01 a 03: Sexo / Há quanto tempo atua como professor(a) de Língua Portuguesa? / Qual sua formação acadêmica?

Constatamos que, dentre os quatro entrevistados, 03 pertencem ao sexo feminino (P1, P2, P3) e apenas 01 ao sexo masculino (P4). Dois já são professores há mais de 5 anos (P3, P4); outro atua na área há mais de 3 anos (P1); P2 é professor de Língua Portuguesa há pouco mais de 1 ano. Com relação à formação acadêmica, todos possuem curso superior, três graduados em Letras e 01 deles (P2) graduado em Letras e Pedagogia.

Nossa principal preocupação, com relação ao trabalho que é feito em sala de aula com os textos literários, levou-nos a elaborar as seguintes questões:

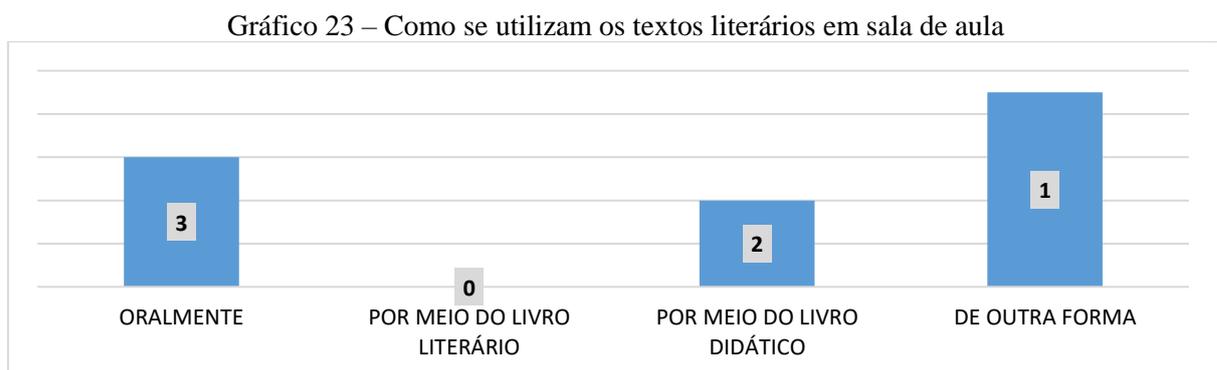
Questão 4- Com que frequência trabalha a leitura de textos literários?



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

Constatamos que o mais comum entre os professores é o trabalho semanal com o texto literário, uma vez na semana (P3, P4). P2 respondeu trabalhar com outra frequência, destacou que usa sempre textos diversificados, considera a leitura e a interpretação como de fundamental importância para o desenvolvimento moral e intelectual dos alunos. P1 não respondeu à questão.

Questão 5- Os textos literários utilizados nas suas aulas de Língua Portuguesa costumam ser apresentados como?



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

O dado preocupante nessa questão é que nenhum dos professores entrevistados trabalha o texto literário através do livro literário. Usa-se a oralidade (P1, P2, P4), o que é positivo, é inclusive o foco inicial de nosso projeto; usa-se o livro didático (P1, P2), que também é um recurso interessante, desde que o docente não o tenha como única referência;

trabalha-se o texto literário de outras formas (P3), como exposições de desenhos, contadores de histórias, dramatizações, segundo o entrevistado. São todos aspectos positivos, mas o fato de o livro literário não ser usado por nenhum professor como fonte dos textos literários é uma situação atípica, e é algo que buscamos mudar em nossa intervenção.

Questão 6- Como você tem desenvolvido o trabalho de incentivo à leitura?

Tabela 1 – Trabalhos de incentivo à leitura desenvolvidos

P1	LEITURA COMPARTILHADA / RODA DE LEITURA			
P2	LEITURA COMPARTILHADA / RODA DE LEITURA			
P3	CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS			
P4	CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS			

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

Aliadas às questões anteriores, o trabalho com a leitura é desenvolvido pelos professores através de três estratégias: a leitura compartilhada, a roda de leitura e a contação de histórias, sendo usada uma em complementação à outra.

Questão 7- Você já aplicou alguma prova para verificar a leitura de alguma obra literária? Caso a resposta seja afirmativa, descreva as suas impressões concernentes a essa prática.

Dos quatro entrevistados, um não respondeu à questão (P2). Outro (P1) afirma que não usou a estratégia citada, pois não acha interessante. Os outros dois professores responderam que sim, no entanto têm opiniões opostas sobre a estratégia utilizada: P3 vê a prática de forma positiva, pois, segundo o entrevistado, os alunos ficam atentos ao enredo da história e são capazes de retomar as informações com precisão. Afirma que há uma dificuldade maior quando a prática da prova para verificar a leitura literária é aliada à gramática. Já P4 vê a prática de forma negativa, pois, segundo ele, faz com que o aluno se sinta obrigado a ler e, com isso, crie uma certa aversão à obra; propõe buscar outras alternativas, não especificadas pelo entrevistado.

Questão 8- Como você costuma acompanhar e/ou verificar a leitura literária do seu aluno?

Nessa questão, constatamos que os quatro profissionais têm como estratégia comum trabalhar a oralidade, representada pela expressão oral, leitura individual e coletiva, rodas de conversa e discussão do texto lido. Apenas um dos pesquisados (P1) afirma aliar à oralidade a escrita.

Questão 9- A escola em que você trabalha costuma desenvolver projetos de leitura? Caso a resposta seja positiva, descreva um desses projetos.

Os quatro entrevistados responderam que sim. Três deles (P1, P2 e P4) trabalham com o projeto de Gêneros textuais, mas não informaram como é o projeto. P3 realiza o projeto denominado “Mala literária”, em que, segundo o entrevistado, os alunos devem escolher um livro entre cerca de dez livros previamente indicados pelo professor; após a leitura desses livros escolhidos, esses estudantes compartilham o enredo de forma criativa; segundo o entrevistado, exploram a teatralização, a contação de histórias, o desenho, a pintura.

Questão 10- Qual foi sua melhor experiência de incentivo à leitura no Ensino Fundamental?

Nessa questão, foram reveladas 4 experiências diferentes.

P1 explorou a apresentação do livro literário lido a partir de uma dramatização.

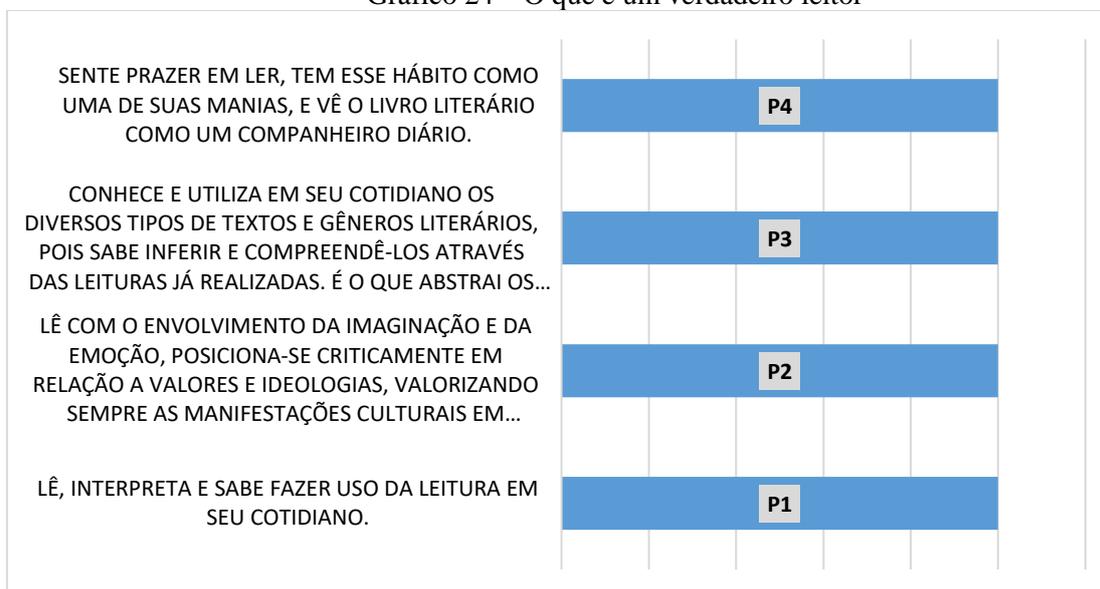
P2 realizou a leitura coletiva e desenvolvimento de pequenos projetos.

P3 trabalhou com a contação de histórias semanais, em que os alunos, segundo o entrevistado, se encantam pelo universo da leitura e desenvolvem o hábito de ler, além de se familiarizarem com os diversos tipos de textos.

P4 criou o projeto “Era uma vez”, em que foram levados à escola contadores de histórias; após, foram trabalhados livros com os temas já explorados, para fechamento do projeto através de dramatizações.

Questão 11- Para você, o que é um verdadeiro leitor? Descreva-o.

Gráfico 24 – O que é um verdadeiro leitor



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

Percebe-se que, apesar de quatro respostas diferentes, algumas questões ficam evidentes: para os entrevistados, o verdadeiro leitor é aquele que lê com prazer, sabe ler e interpretar, tem a leitura como prática cotidiana, posiciona-se criticamente, possui a capacidade de estabelecer relações entre a leitura atual e outras já realizadas.

Questão 12- Descreva um bom livro.

Nessa última questão, P1 e P4 responderam de forma semelhante, pois consideram um bom livro aquele que cativa o leitor e faz com que ele queira chegar ao final da história para desvendar seus mistérios. P2 citou o nome de um livro lido (*A metamorfose*, de Franz Kafka). P3 associa a ideia de um bom livro àquele que combina informações sobre determinado assunto a um estilo que cativa o leitor, independente da linguagem utilizada pelo livro. Além disso, afirma que é importante que o autor se preocupe com o contexto do conteúdo do livro, além de sua adequação à necessidade da leitura.

As informações obtidas nos três questionários permitiram-nos traçar um perfil da turma com relação à leitura literária, e serviram-nos de referência para traçarmos as estratégias desenvolvidas no momento da intervenção, o plano de ação. Foram de fundamental importância para trabalharmos de forma mais consciente e com mais eficiência,

gerando assim resultados mais promissores e, quiçá, formando leitores de livros literários, consumidores de literatura e, conseqüentemente, cidadãos mais conscientes e críticos.

3 INTERVENÇÃO

A literatura, ao mesmo tempo sintoma e solução do mal-estar na civilização, dota o homem moderno de uma visão que o leva para além das restrições da vida cotidiana

COMPAGNON, 2009, p. 35-36.

Realizadas as pesquisas, iniciamos os trabalhos com os gêneros literários. Em nossa experiência como educador, percebemos que a escola pública enfrenta, muitas vezes, o problema da falta de interesse dos estudantes em participar das atividades propostas, principalmente se essas atividades, de alguma forma, envolvem a leitura. Dependendo da turma, da idade dos alunos e das características do trabalho proposto, ocorre uma certa rejeição, desinteresse, e o trabalho não acontece da forma desejada.

Entendendo que nossos alunos não têm o hábito de leitura, começamos com gêneros de menor complexidade e de mais fácil leitura, no caso o cordel. Após o trabalho com o cordel, partimos para um outro gênero, que tem relação com o cotidiano, a crônica. Ampliamos para o gênero conto, especificamente aqueles que remetem ao mundo da fantasia, do surreal e, por fim, chegamos ao gênero com um maior número de personagens e uma narrativa mais extensa, o romance. Da realização bem feita de cada etapa dependeu a preparação de nossos alunos para o gênero seguinte, para a etapa seguinte.

Para que isso acontecesse, planejamos um momento de preparação da turma, de envolvimento dos discentes com o trabalho a ser realizado. Esse trabalho se deu de forma gradual, a partir da prática de leitura “contação de histórias”.

Vejamos, na próxima seção, como foi realizada essa preparação.

3.1 Preparação da turma

Realizamos a intervenção em etapas, cada uma explorando um gênero específico, como mostraremos nas próximas seções. Mas, antes de começarmos a contação de histórias, fizemos com os estudantes um momento de preparação, para que entendessem a proposta e se envolvessem com o projeto. Tentamos, de imediato, trazer textos diversos aos alunos, apresentar-lhes as histórias interessantes, as personagens que os instigassem, contar-lhes histórias sem compromisso com a interpretação ou com atividades, buscando apenas gerar prazer em cada audição. Nesse momento, exploramos os textos “Felicidade Clandestina”, de

Clarice Lispector, “O homem nu”, de Fernando Sabino, e “A menina de lá”, de João Guimarães Rosa. Vejamos como aconteceu.

No primeiro dia da semana, em um período de duas aulas, levamos os alunos do nono ano para um espaço fora da sala de aula, arborizado, e, nesse espaço, sentados em um semicírculo, realizamos uma primeira contação de histórias. Nesse momento, para trazer à tona a discussão sobre a leitura, apresentamos aos estudantes o conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector (1971), a partir do qual puderam pensar sobre o fato de um livro gerar tamanha felicidade em alguém, como acontece na história reproduzida. Para essa reflexão, responderam, oralmente e de forma espontânea, a duas perguntas simples. A primeira, “O que é um momento feliz para você?”, gerou várias respostas. Um momento feliz, segundo uma das alunas, é quando você está com aqueles que ama; um outro aluno respondeu que é feliz quando come algo muito gostoso; ou ainda um terceiro ouvinte afirmou que é feliz quando está com os amigos; outro declarou que é quando seu time de futebol ganha um título.

Constatamos que, apesar do bom número de respostas, nenhum dos falantes escolheu a leitura, ou algum momento relacionado a ela, como um de seus momentos felizes. A partir daí, lançamos a segunda pergunta: “A leitura poderia te fazer feliz? Como?” Depois de um certo tempo pensando, alguns responderam que sim, quando lessem algo que os emocionasse; sim, quando a leitura os fizesse rir; ou quando trouxesse boas notícias, etc. Até esse momento, não havíamos abordado especificamente a leitura literária.

Fizemos então uma nova abordagem: contamos a história “O homem nu”, de Fernando Sabino (1960), observamos as reações no decorrer da crônica, e perguntamos se, ao ouvir aquela história, sentiram-se bem, se acharam engraçado, se imaginaram as cenas ali acontecidas. Imediatamente responderam que sim, e teceram seus comentários a respeito do texto, da vergonha e do medo que esse homem deve ter passado. Deixaram evidente o prazer que sentiram ao ouvir uma história tão inusitada.

Para fechar essa primeira parte, contamos outra história, buscando emocionar nossos ouvintes, chocá-los com o texto literário. Levamos a eles o conto “A menina de lá”, de João Guimarães Rosa (1962); contando de forma dramática, em uma linguagem mais próxima da usada pelos jovens, observando os principais detalhes, valorizando a figura da menina, seus “poderes místicos”, buscamos, no final, trazer à tona sua morte, inesperada por todos; assim, alcançamos o pretendido: emocionar os jovens ouvintes, trazê-los à literatura que produz tristeza, choque, reflexão, dor. Na discussão que se seguiu, ouvimos os alunos, que não gostaram da morte da menina, sentiram-se tristes, decepcionaram-se com o final da

história, ficaram surpresos. Ouvimos também a crítica: “como a gente sai de um momento feliz e pula para um tão trágico?” Aproveitando suas falas, evidenciamos que o texto literário pode nos fazer rir, pode nos fazer chorar, deixar-nos emocionados, tocar em nossos corações. Depende do texto que se lê, de como lemos, de como estamos no momento, da relação que criamos com a história lida.

A partir das histórias contadas, das reflexões e das discussões realizadas, propusemos aos nossos alunos mais algumas aulas de contação de histórias. Perguntamos se queriam rir um pouco mais, se desejavam ter mais emoção, ou ouvir histórias de terror e suspense, participar de algumas aventuras. A resposta foi imediata e positiva.

Ao final desse primeiro momento, cada aluno recebeu um “Passaporte de leitura”, confeccionado por nós, para acompanhar suas leituras posteriores. A ideia desse passaporte surgiu a partir da necessidade de acompanhamento da leitura dos alunos. Em sites diversos, descobrimos o uso de um caderninho, em formato de passaporte, em que se registram as leituras realizadas. Achamos interessante a ideia e a adotamos para nossa proposta de trabalho. Nesse “Passaporte”, o estudante pôde registrar os livros e textos que leu, escrever sobre eles, organizar sua vida de leitor. O passaporte possui também dicas de leitura e outras informações relativas ao mundo da leitura e da literatura. Esse é o documento que o acompanhou durante toda a intervenção e, esperamos, após o trabalho realizado.

Terminamos, nesse instante, nosso período de preparação para a contação de histórias. Passamos para a etapa 1, em que trabalhamos com o gênero literatura de cordel, como veremos na subseção seguinte.

3.2 Etapa 1: Conhecendo a Literatura de cordel

Como já informado, começamos explorando os poemas de cordel. Esses foram declamados e suas histórias contadas. Exploramos as temáticas presentes nos cordéis, a realidade não tão distante do norte de Minas Gerais, seus espaços, sua linguagem, seus mitos. Foram duas as histórias apresentadas, uma em cada aula.

Como no primeiro dia, levamos a turma para o local arborizado e, sentados em semicírculo, começamos a contação de histórias. Convidamos uma ex-aluna, de uma outra escola, exímia contadora de histórias, para participar conosco. Foi contada aos alunos a história de um país majestoso, de uma cidade dos sonhos de cada um deles, que contrasta com o mundo em que vivem e que estão acostumados a aceitar. O texto *Viagem a São Saruê*, de

Manuel Camilo dos Santos, foi narrado de forma magistral pela jovem, declamado com performance, prendendo a atenção dos ouvintes, fazendo-os viajar a essa terra sonhada.

Nesse texto, entre outros aspectos, foram despertados para um mundo ideal, inexistente, mas que pode povoar nossos sonhos; a cidade / país de São Saruê, em que tudo é perfeito, não há tristeza nem problemas, todos têm abundância e fartura, a felicidade dos moradores é total. Foram desafiados a devanear, a desejar, a imaginar, a almejar o até então impossível. Puderam, a partir da história ouvida, criar, através de palavras, de imagens, de sons, textos que remetam, que descrevam, que os levem a esse lugar irreal, mas que se torna possível através dos artifícios do texto literário. Alguns trechos fizeram com que os alunos imaginassem esse mundo tão surreal e atípico, tais como:

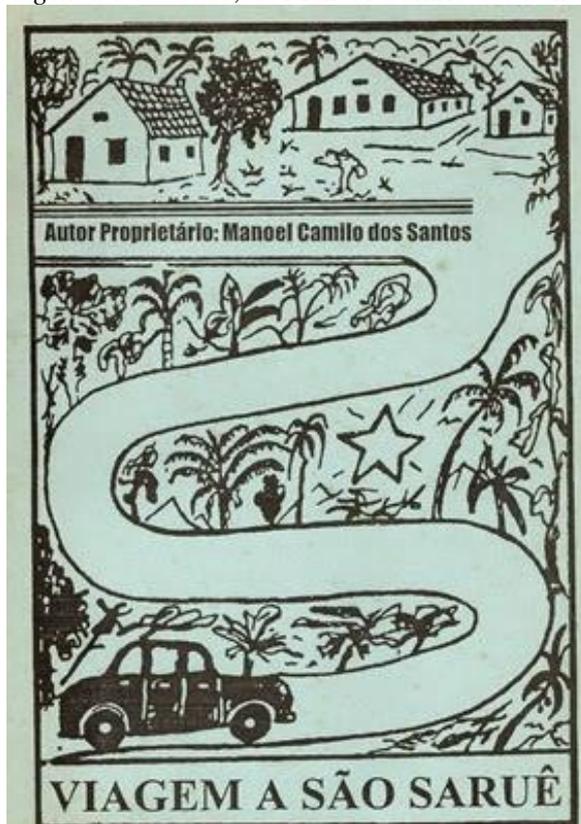
Tudo lá é bom e fácil
 não precisa se comprar
 não há fome e nem doença
 o povo vive a gozar
 tem tudo e não falta nada
 sem precisar trabalhar.
 [...]
 Tudo lá é festa e harmonia
 amor, paz, bem-querer, felicidade
 descanso, sossego e amizade
 prazer, tranquilidade e alegria
 na véspera d'eu sair naquele dia
 um discurso poético lá eu fiz,
 me deram a mandado do juiz
 um anel de brilhante e de rubim
 no qual um letrado diz assim:
 – feliz é quem visita este país.
 [...]
 Sítios de pés de dinheiros
 que faz chamar atenção
 os cachos de notas grandes
 chega arrasta pelo chão
 as moitas de prata e níquel
 são mesmo que algodão.
 [...]
 Os pés de notas de contos
 carrega que encapota
 pode tirar-se à vontade
 quanto mais velho mais bota
 além dos cachos que têm
 cascas e folhas, tudo é nota.
 (SANTOS, 1956, p. 294 – 301)

Após, comentários foram feitos, e os alunos instigados a imaginar sua terra ideal, seu “país de São Saruê”. Muitos trouxeram como ideal uma terra sem violência, sem

marginalidade, sem medo. Outros, uma terra cheia de riquezas, em que não falte nada, em que haja abundância, e que o dinheiro nasça em árvores. Indagamos se a literatura os fez imaginar uma terra diferente. Se a literatura os fez visualizar um novo mundo. Parte dos alunos afirmou que sim, e que gostaram dessa experiência.

Na sequência, a contadora de histórias propôs a declamação de um outro poema, do qual ela gostava muito, que não era de cordel, mas tinha relação com a história contada. Evidentemente, concordamos, já que a literatura não permite amarras. Foi declamado o poema “Vou-me embora pra Pasárgada”, de Manuel Bandeira (1993). A relação entre os dois textos foi imediatamente percebida por alguns alunos; comentários foram feitos e o trabalho com o primeiro texto do cordel foi, a princípio, encerrado.

Figura 6 – Capa do livro *Viagem a São Saruê*, de Manoel Camilo dos Santos



Fonte: Disponível em: <https://goo.gl/2GoqR7> Acesso em: 10 abr. 2016.

Na segunda aula, apresentamos aos estudantes uma história voltada para o humor e para a crítica social: *O cavalo que defecava dinheiro*, de Leandro Gomes de Barros; declamada pelo próprio professor, o texto provocou nos alunos, primeiro, as gargalhadas, provenientes das situações geradas pela história, como em

Foi na venda e de lá trouxe
 Três moedas de cruzado
 Sem dizer nada a ninguém
 Para não ser censurado
 No fiofó do cavalo
 Foi o dinheiro guardado

Do fiofó do cavalo
 Ele fez um mealheiro
 Saiu dizendo: — Sou rico!
 Inda mais que um fazendeiro,
 Porque possui o cavalo
 Que só defeca dinheiro.
 (BARROS, 2006, p. 02)

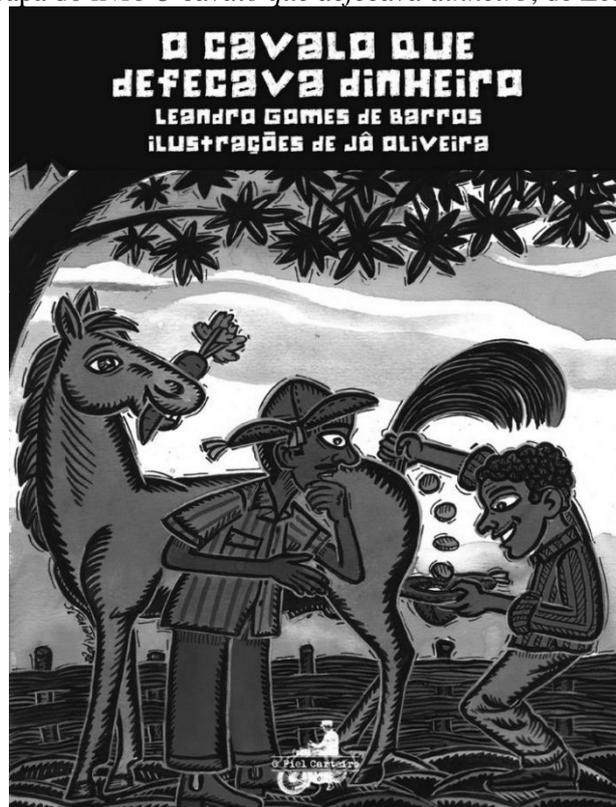
Após a situação de humor, alguns estudantes, de imediato, criticaram a ambição do personagem duque; outros, a esperteza do pobre, já que o texto explora a esperteza do nordestino, diante de situações de adversidade, explorando a ambição dos mais ricos:

Disse o pobre à mulher:
 — Como havemos de passar?
 O cavalo é magro e velho
 Não pode mais trabalhar
 Vamos inventar um "quengo"
 Pra ver se o querem comprar.
 [...]
 Disse o pobre: — Ele está magro
 Só o osso e o couro,
 Porém tratando-se dele
 Meu cavalo é um tesouro
 Basta dizer que defeca
 Níquel, prata, cobre e ouro!
 [...]
 O velho pela ambição
 Que era descomunal,
 Deu-lhe seis contos de réis
 Todo em moeda legal
 Depois pegou no cabresto
 E foi puxando o animal.
 [...]
 Quando ele chegou em casa
 Foi gritando no terreiro:
 - Eu sou o homem mais rico
 Que habita o mundo inteiro!
 Porque possui um cavalo
 Que só defeca dinheiro!
 [...]
 (BARROS, 2006, p. 03 - 08)

Aqueles que opinaram, criticaram a ambição. Alguns criticaram o pobre pelas mentiras inventadas; outros, o defenderam. A pequena discussão travada foi interessante. Agimos apenas como moderadores, e, no fim, colocamos a literatura como foco, indagando se já leram ou ouviram alguma história semelhante. De imediato, apareceram algumas peripécias de Pedro Malasartes e também de João Grilo e Chicó. Pedro Malasartes, de histórias ouvidas na infância. João Grilo e Chicó, do filme *Auto da compadecida* e da minissérie de televisão. Imaginando que tal obra seria citada, levamos para os alunos o livro homônimo, de Ariano Suassuna (2016), para que percebessem que o cinema, muitas vezes, acontece a partir da obra literária.

Assim, exploramos o humor presente na história, e as histórias que são contadas de pai pra filho, na tradição nordestina, conhecidas posteriormente através de personagens como João Grilo, Pedro Malazartes, e outros da literatura de cordel, familiares aos alunos.

Figura 7 – Capa do livro *O cavalo que defecava dinheiro*, de Leandro Gomes de Barros



Fonte: Disponível em: <https://marcohaurelio.blogspot.com.br/2016/05/cordeis-atemporais-o-cavalo-que.html>. Acesso em: 10 abr. 2016.

Se, no primeiro cordel, trouxemos um mundo perfeito para nossos leitores, nesse segundo cordel, apresentamos-lhes uma história de esperteza, embasada na malandragem daquele que precisa sobreviver, e que explora, de forma bem-humorada, a ganância daquele

que já tem muito. A partir dessas histórias, surgiram outras, baseadas em leituras anteriormente feitas, em histórias já ouvidas, filmes já assistidos, contadas pelos alunos, dentro dessa temática, e que foram ouvidas durante a aula.

Nas duas aulas seguintes, levamos para a sala de aula livros de cordel, adquiridos pelo pesquisador, e distribuímos para os alunos. Foram inúmeros os títulos: *A chegada de Lampião no céu* (Guaipuan Vieira), *A força do amor – Alonso e Marina* (José Bernardo da Silva), *A mulher roubada* (Leandro Gomes de Barros), *A visita de Bin Laden ao inferno* (Guaipuan Vieira), *História da Donzela Teodora* (Leandro Gomes de Barros), *História de Juvenal e o dragão* (João Martins de Athayde), *O testamento da cigana Esmeralda* (Leandro Gomes de Barros), *História do pavão misterioso* (José Camelo de Melo), *Uma viagem ao céu* (Leandro Gomes de Barros), *As proezas de João Grilo* (João Ferreira de Lima), *O soldado jogador* (Leandro Gomes de Barros) e do autor Patativa do Assaré: *A seca e o inverno*, *A triste partida*, *O padre Henrique e o dragão da maldade*, *As façanhas de João Mole*, *Brosogó*, *Militão e o diabo*; além de outras obras de autores diversos. Após a distribuição, os alunos tiveram liberdade para escolher o título que mais os agradasse; escolheram um melhor lugar para leitura, dentro da sala, embaixo da árvore, no corredor da escola, e se puseram a ler os livros distribuídos.

O propósito era que todos se envolvessem de fato com a leitura. Na turma estavam 30 alunos; percebemos 10 estudantes lendo realmente, sendo envolvidos pelas histórias nas quais mergulhavam; observamos que 15 alunos folheavam os livrinhos, comentavam as imagens, trocavam de livro com muita rapidez, manuseavam as obras sem realmente lê-las; os outros estavam dispersos, sem interesse em ler, folhear, manusear os livretos. Após dois horários de leituras, discussões, comentários entre eles, com o professor apenas circulando pela sala, trocando um livro, tirando uma dúvida, falando sobre determinada história, apenas orientando, as aulas foram encerradas. Os estudantes que quiseram, ficaram com os livros para ler em casa e, na aula seguinte, contá-los das mais diversas formas: oralmente, através de imagens, teatro, ou outros recursos que quisessem usar. Surpreendeu-nos o fato de todos levarem ao menos um livro, mesmo aqueles que não estavam lendo durante as aulas.

Fomos para a aula seguinte com a expectativa de ouvir histórias sendo contadas pelos alunos. Sabíamos da possibilidade de não haver muitos trabalhos preparados, pois não avaliamos as apresentações, não os obrigamos, através de metodologias usadas nas escolas, a fazê-las, não solicitamos resumos, não aplicamos questionários sobre as obras lidas. Seria

algo de livre escolha do estudante. Seria a leitura e apresentação feitas por prazer. Na sala de aula, tivemos apresentações, feitas de forma tímida, por um ou outro aluno apenas. Uma das alunas, que havíamos percebido ter gostado de um dos livros, contou sua história para a turma; de forma bastante resumida, mas de forma clara. Outros quatro alunos também contaram suas histórias. E apenas esses.

No entanto, ao conversarmos sobre os livros que haviam levado para suas casas, levantamos duas questões: “Quem leu o livro que levou?” foi a primeira. A maioria respondeu que sim. Foi um bom resultado. Lembrando que não fizemos contagem de alunos, não nos prendemos ao quantitativo, mas ao qualitativo, à realização de fato das leituras. Lançamos então uma segunda questão, feita individualmente a cada um dos estudantes: “Por que seu livro deve ser lido pelo colega? Ou por que ele não deve ser lido?”. Feita individualmente, a maioria dos alunos citou um trecho da história que era interessante. Ou disse que o livro era ruim, e porque era ruim. Percebemos naquele momento que, além dos dez leitores da aula anterior, muitos outros também leram em suas casas, o que fez com que o resultado se tornasse positivo para aquele primeiro gênero textual de nosso projeto. Outro ponto positivo informado pelos alunos é que os livros de cordel foram manuseados e lidos também por alguns de sua família, em alguns casos a mãe, em outros os irmãos, e em um caso específico, o pai.

Lembramos que não nos atemos a informar nome de alunos, ou catalogá-los de alguma forma, por ser um trabalho que valoriza a participação voluntária, o qualitativo sobre o quantitativo, o diálogo, a discussão, os debates abertos, sem a possibilidade de marcações ou interrupções para identificar os falantes. Qualquer interrupção para esse objetivo poderia quebrar uma sequência de ideias, ou uma exposição de argumentos, a confissão de sensações ou emoções diante do texto literário lido ou falado.

Evidentemente, escolhemos o gênero pela sua linguagem de fácil entendimento, pelo *design* atrativo de seus livros, pela facilidade de interpretação para aqueles que não têm o hábito de ler.

Convém observar ainda que não nos prendemos à linguagem coloquial do gênero, não nos preocupamos em trabalhar norma padrão, ortografia, regência, ou quaisquer regras que pudessem ser estudadas. Nosso foco, como já mencionado, era o texto literário em sua essência. Não havia nenhuma intenção de usá-lo para fins de estudos gramaticais.

Planejamos, para a realização dessas atividades, um total de seis aulas, divididas da seguinte forma: a primeira e a segunda aulas foram usadas para contar as histórias para a

turma, e explorar aquela que foi contada no respectivo horário. A terceira e a quarta aulas serviram para que os alunos conhecessem novos livros de cordel, se entregassem às leituras do gênero trabalhado. As duas últimas aulas foram para apresentação dos textos que leram. Essas apresentações ocorreram através da contação de histórias, teatro, produção textual, desenhos, histórias em quadrinhos, curtas-metragens e outros recursos que os leitores acharam interessantes. Não foi algo imposto aos estudantes, mas sugerido, estimulado, a partir dos poemas ouvidos e comentados.

Na próxima subseção, vejamos como ocorreu o trabalho com o gênero crônica, nossa segunda etapa.

3.3 Etapa 2: Vivenciando o cotidiano das crônicas

Em um segundo momento de nosso projeto, buscamos explorar o gênero crônica. Novos contadores de histórias foram à sala de aula com a intenção de continuar gerando encantamento. Mais uma vez, nossos jovens tiveram a oportunidade de conhecer a literatura através da oralidade e puderam desfrutar de um momento de intimidade com o texto literário. Eco (1994, p. 16) afirma que nada “nos proíbe de usar um texto para devanear, e fazemos isso com frequência, porém o devaneio não é uma coisa pública; leva-nos a caminhar pelo bosque da narrativa como se estivéssemos em nosso jardim particular.” Esse foi o objetivo principal: levar nossos alunos a perceberem que é possível devanear a partir da leitura, ou audição, de um texto literário; levá-los a sonhar, a visualizar os acontecimentos cotidianos como fonte de inspiração, como possíveis geradores de emoção, a sentir que podem criar seus jardins particulares nessas novas paisagens literárias, a caminhar pelos bosques da narrativa, e desvendá-los, formando seus próprios caminhos literários, como Eco (1994) também nos afirma. A partir da audição, apresentamos aos nossos ouvintes crônicas diversas, de diversos autores, sobre os mais variados temas.

Antes disso, conversamos sobre as leituras anteriores, e abrimos espaço para que, quem quisesse, falasse do que leu. Os jovens aproveitaram para trocar alguns livros de cordel, passar para o colega o livro lido e pegar um que não havia lido ainda. Percebemos que o cordel havia agradado os estudantes.

Iniciamos então com os novos textos. Antes da contação de histórias propriamente dita, expusemos de forma sucinta o que é o gênero crônica, evidenciando o traço cotidiano desses textos, o fato de serem escritos, geralmente, a partir de elementos do dia a dia, de

acontecimentos comuns: um acidente, um tropeção, um beijo, um copo de merenda caído no pátio, um pedido de namoro, etc.; ressaltamos ainda o fato de os cronistas tratarem dos fatos com humor, ou com sensibilidade, extraindo do comum o que há de belo, de surpreendente.

Sem mais teorias, fomos mais uma vez para baixo das árvores e começamos a contação de histórias. A crônica inicial teve por objetivo mostrar aos estudantes que é possível enxergar um fato aparentemente comum de uma forma diferenciada. No primeiro texto, “A última crônica”, de Fernando Sabino (1986), tentamos levar nossos estudantes a enxergarem o lirismo, a subjetividade, a emoção, o belo, em uma cena aparentemente comum. A perceber a presença da literatura no circunstancial, no cotidiano, nas situações para as quais geralmente não dão muito valor, como um passeio de bicicleta, pessoas nadando no rio, um jogo de baralho, amigos conversando e se divertindo embaixo de uma árvore. Se notassem que pode haver emoção, beleza, ludicidade, em tais eventos, pode ser que a visão sobre o literário também mudasse e que, assim, pudessem sentir os textos literários mais próximos de si, tornando-se, assim, novos leitores, interessados e compromissados em ler diariamente.

O texto foi contado pelo professor. Para que fosse bem entendida, a linguagem foi atualizada pelo contador: “botequim” transformou-se em lanchonete, “um casal de pretos” tornou-se “um casal, homem e mulher negros”; “a negrinha” tornou-se “a menininha”; a essência da história, suas nuances, seus pormenores, no entanto, não foram alterados. O fato detalhadamente contado; as velinhas retiradas de dentro de bolsa, a coca-cola sendo servida, o pai as acendendo, a menininha as apagando, o parabéns sendo cantado. A menininha comendo o bolo, observada pelo pai e pela mãe. O olhar daquele senhor se encontrando ao meu, a sensação de vacilo, de constrangimento, o sorriso aberto por aquele pai. Por fim, o desejo de uma escrita tão pura como aquele sorriso.

A história, narrada em primeira pessoa, trouxe a situação para dentro da escola, aproximou os personagens dos ouvintes. Após a contação, alguns comentários foram feitos, sobre aquela inusitada festa de aniversário, as condições financeiras daquela família, a felicidade da menina ao apagar as velas e comer o bolo, o cuidado dos pais com a filha; sobre a beleza de uma cena que, aos olhos da grande maioria, passaria despercebida.

Figura 8 – Imagem que remete ao texto *A última crônica*, de Fernando Sabino



Fonte: Disponível em: <<https://professordiegodelpasso.wordpress.com/2016/03/05/fernando-sabino-a-ultima-cronica/>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

Na sequência do trabalho, iniciamos com um texto de características bem diferentes. Do livro *Fala sério, professor* (2012), de Thalita Rebouças, escolhemos “Garotos são chatos”; nesse, expomos um diálogo perfeitamente possível entre amigas, adolescentes, e uma professora um pouco incomum, por se tornar amiga dessas alunas. O diálogo é sobre um tema recorrente na adolescência, a relação entre meninas e meninos, seus primeiros romances, os primeiros namoros. Contamos a história de forma a valorizar o diálogo entre a aluna e a professora, evidenciando a fala da menina, criticando o ex-namorado por querer mais participar do futebol que estar com ela. Criticando também a forma como o namoro foi terminado, e colocando em lados opostos o sexo masculino e o feminino.

Evidentemente, como esperávamos, a história gerou discussão entre a turma, revelou opiniões contrárias, provocou debate, fez vir à tona as diferenças entre a visão masculina e a feminina de mundo nesse período da vida; os rapazes se defendendo, as meninas acusando-os, o professor atuando como mediador. As meninas, como esperado, concordaram com a fala da personagem; os meninos se posicionaram, defendendo o namorado da história.

Depois de algum tempo, sem um vencedor da questão, propomos aos alunos uma reflexão acerca do poder do texto literário, que faz rir, faz chorar, faz refletir, leva à discussão; pode gerar raiva, tristeza, desentendimento, emoção, alegria. Sugerimos que o texto literário pode surgir de seus conflitos internos, tais como uma discussão com o namorado ou namorada, a dificuldade em decidir se se compra ou não compra algo, o medo de uma determinada situação, a tristeza por ter ouvido um não, a alegria por ter conquistado algo ou alguém; suas vidas podem se transformar em literatura, como foi o caso da crônica

ouvida. Por se tratar de uma situação de sala de aula, indagamos aos alunos que outras situações, no mesmo ambiente, poderiam levar à escrita de outras crônicas. Uma briga entre alunos, um início de namoro, uma queda, um tropeção, uma nota zero em prova, foram algumas situações citadas pelos alunos. Lembramos ainda que certos textos literários naturalizam a representação do indivíduo na sociedade de acordo com sua diversidade cultural, gênero, faixa etária – por exemplo – e que a leitura de textos literários pode nos fazer refletir sobre os discursos das representações sociais estereotipadas. Ouvidos os relatos, encerramos os primeiros horários destinados ao estudo desta forma literária.

Figura 9 – Capa do livro *Fala sério, professor*, de Thalita Rebouças



Fonte: Disponível em: <<http://cultura.culturamix.com/literatura/livros/fala-serio-professor-livro>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

Na aula seguinte, levamos aos estudantes livros de crônicas, crônicas impressas, links para leitura de crônicas na internet. Seguindo a organização da outra aula de leitura, distribuimos os textos aos jovens, que, nos locais em que se sentiram mais confortáveis (nas mesas do pátio, na sombra das árvores existentes na escola, em um cantinho do corredor), iniciaram suas leituras. Mais uma vez, percebemos que um grupo de alunos, interessados, curiosos com o que aquelas histórias poderiam lhes trazer, estavam compromissados com as

obras. Observamos também um pequeno grupo de estudantes desinteressados. Mas, mesmo esses, liam algo, pelo fato de serem textos menores. Textos foram trocados, percebemos que histórias foram discutidas, contadas em pequenos grupos, lidas em dupla, em roda. No encerramento do trabalho, sugerimos que, nas próximas duas aulas, eles fossem os contadores de histórias, e trouxessem para seus colegas aquilo que leram, e que leriam em casa. Todos os textos e livros foram emprestados, com a esperança de que a leitura prosseguisse em seus lares.

Para as duas aulas seguintes, chegamos com a expectativa de que histórias fossem contadas pelos estudantes. Foram desafiados a contá-las para a turma. Mais uma vez, percebemos que a leitura ocorreu com um bom número de alunos, mas poucos textos foram contados. Os mesmos que falaram na outra aula, também falaram nessa. O interessante é que apresentaram um pouco mais de desenvoltura, contaram as suas histórias de uma forma mais interessante. Fizeram através de teatro, diálogo, ou simplesmente contando a história; o importante foi a exploração do texto da forma que acharam mais interessante. Fechamos assim o ciclo oralidade-escrita-oralidade, com o gênero crônica.

Planejamos, para a realização dessa etapa, um total de seis horas/aula. Na primeira e segunda aulas, a leitura das respectivas crônicas e a exploração dos textos contados, a partir da participação dos estudantes. Na terceira e quarta aulas, a leitura de crônicas pela turma. Na quinta e sexta aulas, a apresentação das crônicas lidas pela turma, usando os recursos e estratégias que acharam mais interessantes.

Encerrada a etapa das crônicas, delinearemos, na próxima subseção, como foi o trabalho desenvolvido com o gênero conto, a terceira etapa de nosso projeto.

3.4 Etapa 3: Os contos e o inusitado da vida

Na sequência de nosso trabalho, iniciamos a semana dos contos. Nesse momento, exploramos contos de terror, de suspense, de assombração, ou mesmo aqueles que exploram o inesperado, a epifania. Foram escolhidas essas temáticas por serem as de maior interesse de nossos alunos, segundo o diagnóstico feito. O ideal seria organizarmos uma viagem com a turma para um lugar diferente, um clube, um parque, as margens de um rio, e, na noite dessa viagem, explorar essas temáticas a partir da contação das histórias, como já foi feito pelo pesquisador em outras experiências de trabalho. Infelizmente, por fatores externos (autorização de pais, segurança, questões econômicas), não foi possível. Usamos então o tom

de voz, os gestos, a música de fundo, a penumbra, fundamentais para que a história causasse o impacto necessário, propiciando uma nova experiência aos estudantes ouvintes.

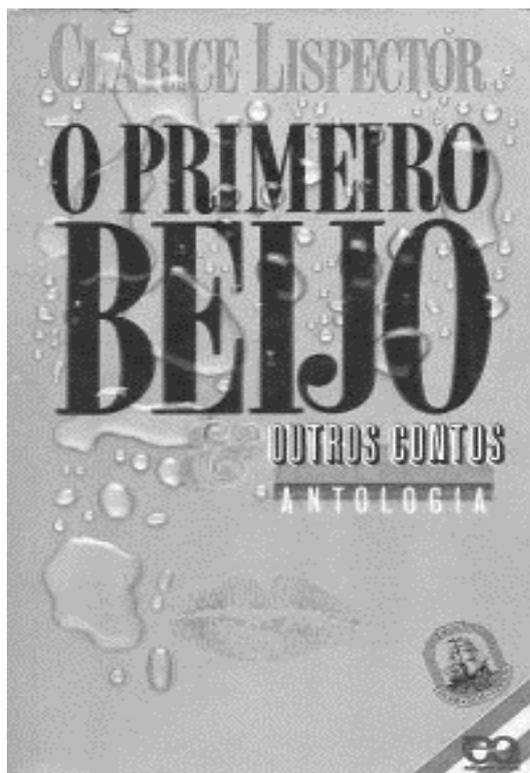
Partindo das respostas dadas pelos alunos no questionário do diagnóstico, em que histórias de suspense, de aventura, de ação, de mistério, estão entre as preferidas de nossos discentes, escolhemos para a aula o conto “O gato preto”, de Edgar Allan Poe (1843), presente na obra *Contos de imaginação e mistério* (2012) e o conto “O primeiro beijo”, da obra *O primeiro beijo e outros contos*, de Clarice Lispector (1990). Para essa etapa, convidamos um jovem contador de histórias, declamador de poemas, músico e organizador de eventos culturais, para trazer aos alunos o encanto de um texto bem contado. Antes que começasse, explanamos para os estudantes as características principais do gênero em questão; após, entregamos a palavra ao convidado.

Propomos os contos anteriormente planejados em nosso projeto para o jovem, no entanto, ele nos pediu para contar dois textos que dominava, era habituado, e nos quais se sentiria mais seguro. Como nosso foco é levar literatura aos nossos alunos, e despertá-los para a leitura de textos literários, quaisquer que sejam, concordamos. Foi narrado “Ideias de canário”, de Machado de Assis (1889). Nesse texto, o contador valorizou o fato de haver um mundo muito maior que Pirapora, de que o mundo não é apenas uma loja de artigos usados, não é apenas um jardim, ou uma sala de aula, ou um bairro, ou uma pequena cidade. Percebemos que a intenção do contador era clara, revelar aos estudantes que eles têm um mundo para conquistar; observamos também, nas discussões, que alguns dos ouvintes perceberam a ideia; outros, ficaram presos ao fato de um canário falar, ou à visão de mundo do canário, resumida àquilo que via; destacamos, após as discussões, a importância de Machado para a Literatura Brasileira, a riqueza de seus contos, a grandeza de seus romances. O segundo texto contado pelo convidado foi o bastante conhecido “Famigerado”, de João Guimarães Rosa (1962); terminada a história, a primeira questão surgida foi o verdadeiro significado da palavra, se é realmente o que o médico informou ao jagunço, perigoso matador, como ressaltado pelo contador. Observando o significado, percebem que sim, a informação dada pelo médico estava correta, mas que existe o uso pejorativo, provavelmente o usado pelo “moço do governo”. Concluem então pela esperteza do doutor, para não correr risco de ser morto pelo jagunço. Falamos um pouco do autor; o fato de ter escrito sobre personagens pertencentes ao Norte de Minas, o fato de Pirapora fazer parte do contexto geográfico presente em seus romances e contos; e também da linguagem peculiar usada em suas narrativas.

Os dois contos envolveram quase que a totalidade das aulas. Por isso, para encerrar, contamos “O primeiro beijo”, de Clarice Lispector. Nesse momento, dirigimo-nos aos acontecimentos aparentemente comuns, quase que cotidianos, não fosse em seu desfecho uma situação inesperada, completamente incomum, de epifania. Mais uma vez focamos na realidade dos adolescentes, vista agora sob um outro prisma, em uma situação inusitada trazida à tona no texto em questão. Objetivamos causar, com esse texto literário, desconforto, chocar os alunos; objetivamos gerar discussões, impactar de alguma forma os ouvintes, levá-los a perceber que a literatura pode nos surpreender com suas obras de finais inesperados. Por isso, durante a história, no momento em que o personagem desce do ônibus, interrompemos a narração e perguntamos o que aconteceria, como ocorrera o primeiro beijo daquele jovem. Por ser um tema de grande interesse para a faixa etária com que estamos trabalhando, houve uma série de sugestões: que ele teria saído, e levado uma coleguinha para trás do ônibus, que teria ficado no fundo do ônibus, teria beijado a colega na saída, no corredor do veículo, na frente. Ao terminarmos a história, a cena do primeiro beijo foi lida tal como está escrita, e causou espanto em muitos:

De olhos fechados entreabriu os lábios e colou-os ferozmente ao orifício de onde jorrava a água. [...] Abriu-os e viu bem junto de sua cara dois olhos de estátua fitando-o e viu que era a estátua de uma mulher e que era da boca da mulher que saía a água. [...] E soube então que havia colado sua boca na boca da estátua da mulher de pedra. [...] Olhou a estátua nua. Ele a havia beijado. Sofreu um tremor que não se via por fora e que se iniciou bem dentro dele e tomou-lhe o corpo todo estourando pelo rosto em brasa viva. [...] Perturbado, atônito, percebeu que uma parte de seu corpo, sempre antes relaxada, estava agora com uma tensão agressiva, e isso nunca lhe tinha acontecido. [...] A vida era inteiramente nova, era outra, descoberta com sobressalto. Ele se tornara homem. (LISPECTOR, 1997, p. 21-22)

A reação ao final do texto foi a que esperávamos: espanto, sensação de nojo, desprezo pelo personagem, humor. Uma rápida discussão travada entre os personagens, e a literatura cumprindo mais uma vez algumas de suas funções: chocar, revelar o inesperado, surpreender.



Fonte: Disponível em: <<https://www.estantevirtual.com.br/b/clarice-lispector/o-primeiro-beijo-e-outros-contos/3169892834>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

Nas duas aulas seguintes, houve a sequência do trabalho. Levamos para a sala livros de contos, contos impressos, listas de sites em que os alunos encontram contos publicados, tanto de autores famosos como de novos autores. Mas, antes de fazermos o momento de leitura, contamos “O gato preto”, de Edgar Allan Poe. Com um fundo musical horripilante, ambiente adequado, clima preparado de acordo com a história, como nos sugere Cosson (2014a), narramos a história, explorando a performance, a voz, a entonação, buscando remetê-los à sensação de mistério. Destacamos o sobrenatural presente no texto; o gato preto remeteu aos conceitos de azar, sorte, às superstições. O enredo da obra conduziu-nos a refletir sobre a morte, sobre a loucura, sobre os efeitos maléficos do alcoolismo; comentaram sobre a violência, sobre o desequilíbrio, e o desfecho trágico da história. O resultado foi o esperado: discussões sobre o gato, sobre o alcoolismo, sobre o tratamento dado aos animais.

Nesse momento, percebemos a presença da literatura humanizadora, de acordo com Cândido (2011); observamos o ser humano em sua face mais cruel, em situações de extrema maldade, de desequilíbrio completo; afetado pelo álcool, influenciado pelas crenças, agindo de forma criminosa. A literatura revelando a humanidade do homem, em suas mais diversas facetas. O texto literário, nesse momento, saiu do cotidiano e do circunstancial (das

crônicas) e se tornou fonte de histórias extraordinárias, surpreendentes, misteriosas, assustadoras.

Figura 11 – Imagem que remete ao texto O gato preto, de Edgar Allan Poe



Fonte: Disponível em: <<https://descobriindoescritores.wordpress.com/2013/08/29/indicacao-do-moderador-o-gato-preto/>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

Após boa discussão e reflexão, fizemos o momento de leitura. Dessa vez, experimentamos uma nova proposta: deixamos livres aqueles que já sabíamos que gostavam de ler; esses, como das outras vezes, escolheram seus lugares preferidos e iniciaram suas leituras. No entanto, aqueles que, nas outras aulas, não aproveitaram tão bem as leituras, foram reunidos em pequenos grupos, textos lhes foram entregues e sugerimos que a leitura fosse feita em voz alta para o grupo; e que revezassem na leitura. Observamos que alguns grupos funcionaram, e contos foram lidos. Notamos as reações à medida que as leituras avançavam, e constatamos que houve um melhor aproveitamento das aulas focadas na leitura. Por fim, sugerimos aos leitores do dia que apresentassem suas histórias para a turma, na próxima aula, e que trouxessem a beleza de seus textos de forma interessante, para que todos conhecessem o máximo de textos possíveis.

Mais uma vez, a expectativa para a contação de histórias dos alunos foi grande. Ao iniciarmos as aulas finais da etapa, percebemos que as leituras foram feitas por um bom número dos estudantes. Iniciamos convidando aqueles grupos que haviam sido formados para contar suas histórias. Dois grupos, ainda de forma tímida, trouxeram para os colegas a essência de seus textos. Além disso, aqueles estudantes que sempre falavam também contaram suas histórias. Muitas discussões, comentários, indagações, surpresas. Um bom número de leituras e de leitores. Novos textos lidos; novos autores conhecidos. É evidente que alguns alunos, por mais que tentássemos, não demonstraram grande interesse. Esperávamos por isso. Mas consideramos bons os resultados. Para o fechamento, apresentamos aos alunos curtas-metragens e animações produzidos a partir de contos já lidos em sala.

Planejamos a realização dessa etapa em seis horas/aula. Na primeira hora/aula, o conto “O gato preto” seria apresentado para os alunos e seria feito o trabalho de exploração do texto. Na segunda hora/aula, seria contada a história “O primeiro beijo”, e feita a exploração do texto com a turma. Como observado nos parágrafos anteriores, houve uma pequena mudança no planejamento. Na primeira e segunda aulas, foram explorados os contos “Ideias de canário” e “Famigerado”, narrados por um convidado, e o conto “O primeiro beijo”, narrado pelo professor. Já o conto “O gato preto” foi narrado na terceira aula, que, somada à quarta aula, serviram para leituras de outros contos apresentados para os alunos; na quinta e sexta horas/aula foram feitas as apresentações dos contos lidos. Por fim, na sala de multimeios da escola, projetamos para os alunos curtas-metragens produzidos a partir de alguns dos contos lidos. Alguns dos curtas selecionados são baseados nos textos “A cartomante”, “A igreja do diabo” e “O alienista”, de Machado de Assis; “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector; e também uma série de contos intitulada “Contos da meia noite”; todos os vídeos são transmitidos a partir do site Youtube.

Dos contos, passamos para a última etapa, os romances, esperando que nossos alunos estivessem dispostos a ampliar suas experiências de leitura e curiosos em conhecer novas histórias. Vejamos, na subseção seguinte, como se realizou essa etapa.

3.5 Etapa 4: Hora de se aventurar pelos romances

A última etapa foi o trabalho com a leitura do gênero romance. Como já comprovado em questionários aplicados aos alunos, um dos gêneros que mais lhes interessa é a narrativa de aventura. Assim sendo, exploramos romances que têm como tema principal a

aventura, permeados de assuntos relacionados aos jovens, como amor, suspense, medo, família, desafios. Mais uma vez, contadores de histórias revelaram aos jovens as narrativas, usando de todos os recursos disponíveis para que houvesse uma performance interessante e envolvente.

Por serem textos de uma extensão maior, separamos duas aulas para cada romance escolhido, com o objetivo de contar a história, explorar os principais personagens, comentar e refletir sobre a obra.

Na primeira aula, seguimos o mesmo roteiro das semanas anteriores. Primeiro, falamos sobre o gênero, explicitamos alguns pontos fundamentais, exploramos as principais características. Explicamos para os alunos que a escolha do gênero romance de aventura deu-se a partir das respostas dadas por eles nos questionários aplicados durante o diagnóstico. Começamos então a explorar a história do primeiro romance a ser contado: *Garra de campeão*, escrito por Marcos Rey (1999); história que envolve ação, aventura, relações amorosas em conflito, esportes radicais. Tem como ambiente as corridas de motos, e tem como personagem principal um garoto que sai da cidade pequena em busca de sucesso na cidade grande; temas e personagens que interessam aos jovens de uma escola do interior, ansiosos por novidades.

A princípio, pelo título, fazendo conjecturas a respeito. O que seria essa garra de campeão? Campeão em quê? Garra por quê? Sobre que assunto essa obra poderia tratar? Qual seria o tema abordado?

Apareceram algumas respostas: seria campeão em algum esporte, talvez MMA (Artes Marciais Mistas), futebol, basquete, vôlei. Poderia também ser garra de campeão pelo fato de o personagem ter enfrentado um problema sério, talvez uma doença, um acidente, e ter enfrentado esse problema com garra, com coragem. Em um segundo momento, mostramos para os alunos a capa do livro que havíamos levado, e também outras capas da mesma obra que havíamos imprimido. Perceberam que se referia a um esporte, mais especificamente ao motociclismo. Começamos a contar a história de Felipe, um garoto do interior que vai para a cidade grande. Lançamos uma outra pergunta: por que esse garoto teria que ter garra? Outras respostas foram dadas: os problemas que enfrentaria na cidade grande; dificuldades para se manter financeiramente, para se adaptar.

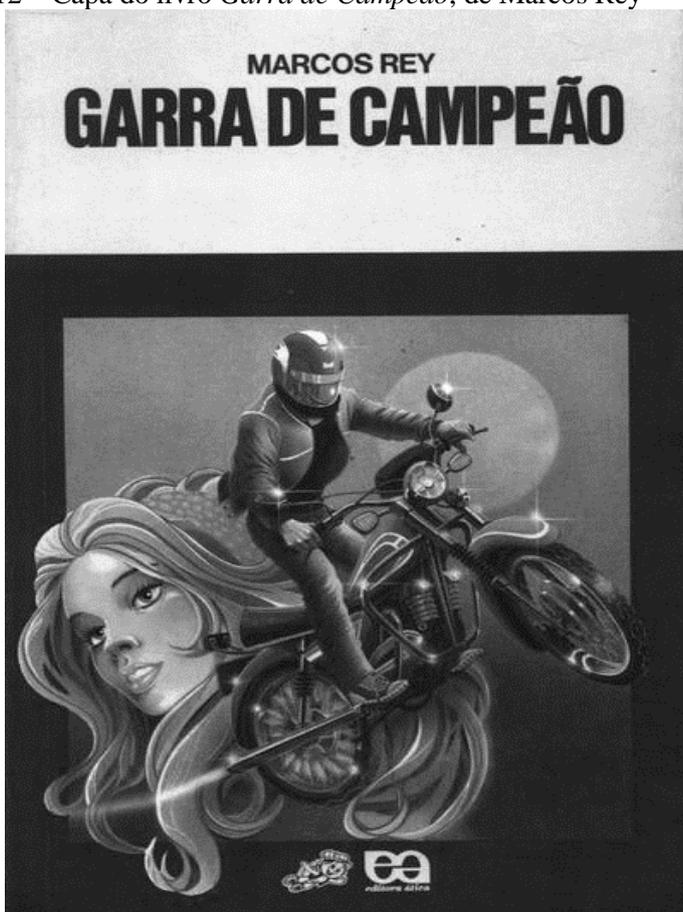
Continuamos a história: Felipe, garoto que sai do interior para a cidade grande, pilotando sua moto 180 cilindradas. Ainda no caminho, encara uma moto 350 cilindradas, ultrapassa e se esconde em um posto de gasolina, para parecer que tinha disparado na frente

do adversário. O piloto da 350, não o achando, imagina ter perdido a disputa. A história continua com a chegada à cidade, o convívio com os tios, o romance do personagem principal, que se apaixona pela Joyce; tem sequência com a aparição do Rato, piloto profissional que também tem interesse na namoradinha do Felipe. Cria-se então esse ponto de tensão, a disputa entre Felipe e Rato, tanto no motocross, apesar da diferença de categoria dos dois (Rato era profissional, Felipe amador), como no amor. Acontece a briga entre os dois, Felipe apanha de Rato. Continuamos a história revelando as vitórias de Felipe no Motocross, as intrigas e problemas em seu relacionamento, as aulas de boxe que passa a fazer, a agressão à Joyce feita pelo seu opositor, até chegarmos à grande disputa, no final do romance, em que Felipe e Rato estão em uma mesma competição; apesar da moto inferior, Felipe se sagra vitorioso nas pistas; mais tarde, ao descobrir que Joyce havia apanhado, tem a oportunidade de dar uma surra em Rato, fazendo com que vá embora, e não os importune mais; o casal Felipe e Joyce permanece junto. É evidente que, ao contar a história, detalhamos ao máximo os personagens e suas participações no livro. Valorizamos a garoto do interior que, com uma moto inferior e muito treino e persistência, consegue obter vitória sobre seu opositor.

Nos comentários, aqueles que são interessados em motocross comentam as vitórias do personagem principal, e o fato de vencer outro de uma categoria superior, algo muito improvável nas corridas reais. Outros comentam o romance entre Felipe e Joyce, as interferências de rato, a luta pelo amor da jovem, o desfecho da história. Não passa despercebido também o fato de a jovem ter sido agredida fisicamente, o que é comentado principalmente pelas meninas. Caberia, sobre esse assunto, em uma outra oportunidade, uma roda de debates, a partir de textos literários e não-literários que circulam em nossa sociedade sobre o tema, e a realização de uma discussão séria e comprometida a respeito da violência contra a mulher na sociedade brasileira. A literatura seria ponto de partida para se discutir sobre um assunto tão relevante e atual na sociedade brasileira. Mais uma vez, o conceito de humanização defendido por Cândido (2011), estaria presente nas discussões.

Nosso desejo foi que os estudantes se envolvessem com a história à medida em que era contada, que buscassem outras quando essa já estivesse em seu fim, e que encontrassem os livros que pudessem marcar, de alguma forma, a história de suas vidas, de seus anos escolares, de sua adolescência.

Figura 12 – Capa do livro *Garra de Campeão*, de Marcos Rey



Fonte: Disponível em: <<https://www.traca.com.br/livro/816687/garra-campeao/>>. Acesso em: 12 mai. 2016.

Nas duas aulas seguintes, levamos aos jovens a segunda obra, também voltada para o público jovem, *A droga da obediência*, de Pedro Bandeira (2009). Da mesma forma que no primeiro romance, exploramos o título, indagando aos ouvintes o que seria essa droga. Foram algumas as especulações: uma droga que faz com que todos que a consomem tornem-se obedientes; uma droga que torne as pessoas zumbis; ou não é uma droga para consumo, na verdade a obediência é que é definida como uma droga, como algo ruim.

Após as conjecturas, apresentamos a capa do livro para os alunos. Dessa vez, a capa não ajudou a desvendar o mistério. Começamos então a história. Explicamos quem eram “Os Karas”, falamos de Miguel e de seu grupo; do Colégio Elite, em que estudam; dos mistérios já resolvidos em outras obras; e agora, do sequestro de estudantes. Discorremos sobre a investigação realizada, chegamos ao Doutor QI, e à droga produzida pelo seu grupo do mal; droga essa que produz, em quem a toma, obediência total. Desvendamos nesse momento o título da obra. Dando continuidade, contamos como foram feitas as investigações,

o erro que cometeram, como consertaram o erro, até seu desfecho, em que conseguiram vencer o doutor QI, e assim salvaram os jovens da cidade.

Na sequência, os alunos se posicionaram contra a droga da obediência, evidenciando que eles, como jovens, jamais iriam querer tal substância, talvez alguns pais, se descobrissem a existência de uma droga dessas, tivessem interesse. Uma aluna questionou o fato de haver apenas uma menina no grupo de investigadores da obra; comentaram sobre alguns trechos da obra; acharam interessante a história. Nesse momento, aproveitamos para lhes apresentar outras obras do mesmo autor, como *O Pântano de Sangue* (1987), *Anjo da Morte* (1988), *A Droga do Amor* (1994), *Droga de Americana!* (1999) e *A Droga da Amizade* (2014).

Mais uma vez, um livro com temática voltada para adolescentes e jovens, em que um grupo com a mesma faixa etária de nossos estudantes investiga um mistério que lhes desperta interesse. Em que uma pequena turma de estudantes monta um grupo de detetives e, a partir de seus casos investigados, de seus mistérios resolvidos, de sua coragem, inteligência, perspicácia, tornam-se heróis, salvam a escola de um plano maligno, resolvem mais um conflito e vencem mais um vilão.

Figura 13 – Capa do livro *A droga da obediência*, de Pedro Bandeira



Fonte: Disponível em: <<http://entretenimento.uol.com.br/album/2014/08/27/os-karas-a-turma-de-pedrobandeira.htm>>. Acesso em: 18 mai. 2016.

Evidentemente, por serem textos de maior duração, as histórias foram contadas de forma mais sucinta, mas sem se perder a essência, o fio condutor, os pontos principais. O primeiro e segundo romances tiveram as suas histórias reveladas. Outros, nas duas aulas seguintes, foram disponibilizados para a turma, tendo parte de suas histórias contadas, oralmente, através de sinopses, das capas, ou de outras formas; evidenciamos que, se quisessem conhecer toda a história, teriam que pegá-la e descobrirem, lendo. Além disso, na sala de multimeios, lhes foram apresentados, de forma virtual, capas de livros, sinopses, curtas, *blogs* que tratam do tema leitura literária, páginas do *youtube* voltadas para a área. Revelamos aos nossos leitores a maior quantidade possível de oportunidades que têm para expor suas leituras e também que há um mundo virtual envolvido nessa prática. Levamos endereços de sites em que conseguem ler alguns; acessamos o *youtube* para assistirmos alguns curtas, e conhecer algumas páginas em que se exploram os *fandons*⁹; com a ajuda da bibliotecária, montamos uma exposição de livros; alguns, depois de folhear, ler as informações, as sinopses, as orelhas das obras, se interessaram. Aconteceu o empréstimo dos romances; algumas leituras começaram em sala; outras, segundo os estudantes, seriam feitas em casa. Ficou acordado entre professor e alunos em prazo de quinze dias para terminarem seus romances, e a partir das leituras feitas, uma aula para que pudessem compartilhar suas histórias.

Para essa etapa, planejamos usar seis horas/aula. A primeira e a segunda horas/aula foram para contar e explorar o romance *Garra de campeão*. A terceira e a quarta serviram para contarmos e também explorarmos o romance *A droga da obediência*. Nas outras duas aulas, foram apresentados aos alunos outros livros, através da contação do início das obras, do uso de recursos audiovisuais, como projeção das capas e vídeos. É evidente que, diferente dos outros gêneros, não é possível ler um romance em um período tão curto. Por isso, foram apresentados os resumos, sinopses, capas de outras obras, para que pudessem pegá-las na biblioteca e lê-las em suas casas.

Abaixo, algumas fotos dos momentos de contação de histórias ocorridos durante o projeto:

⁹ “Pode-se definir o *fandom* como um sistema digital que engloba diversas manifestações próprias do campo literário, abarcando desde a produção e a recepção de textos até a crítica e a criação de produtos artísticos, numa perspectiva inovadora na qual já não cabem as atitudes passivas da leitura e da crítica tradicional e universitária. (...) *Fandons* são, portanto, sistemas multimodais de leitura que se estabelecem em torno de uma obra literária eleita, por diversas razões, como valor de culto e valor de exposição” (MIRANDA, 2009, p. 3,4).

Figura 14 – Contação de histórias pelo professor Aderilson Pereira Fonseca



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2017.

Figura 15 – Contação de histórias pelo contador Rafael Oliveira



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2017.

Figura 16 – Contação de histórias pelo professor Aderilson Pereira Fonseca



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2017.

Figura 17 – Contação de histórias pelo contador Rafael Oliveira



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2017.

Figura 18 – Contação de histórias pelo professor Aderilson Pereira Fonseca



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2017.

Encerradas as contações, as narrativas, essa primeira experiência de um mês ininterrupto vivenciando a literatura com uma única turma de ensino fundamental, através da prática da contação de histórias e das várias leituras realizadas no decorrer do trabalho, veremos, nas considerações finais, a que conclusões chegamos em nosso trabalho. O que consideramos positivo, o que consideramos negativo, sugestões para um melhor funcionamento, ideias para uma próxima intervenção literária no Ensino Fundamental de uma escola pública.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio [...] de preservar e transmitir a experiência dos outros. [...] Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos (COMPAGNON, 2009, p. 47).

Encerramos com os romances o desenvolvimento de nosso projeto. Muitas histórias foram contadas, textos foram lidos, obras foram apresentadas, autores tornaram-se conhecidos; diversas leituras foram feitas, recontadas, vividas pelos discentes. Observamos que, em alguns estudantes, conseguimos despertar o gosto pela leitura; que a literatura parece ter se tornado parte de suas vidas. Em quatro semanas de intervenção, leram bastante, compartilharam suas leituras, demonstraram curiosidade e interesse em ler mais.

Constatamos que a contação de histórias foi uma boa estratégia para incentivar a leitura, e fazer da literatura parte da história de muitos. Quando se envolve um grupo de estudantes em uma história bem contada, explorando-se a voz, os gestos, as expressões faciais, expressões corporais, olhares, sons, os ouvintes sentem-se ligados ao texto, interessam-se em conhecer outros textos, querem ouvir mais; alguns, além de ouvir, desejam contar histórias também; para isso, desejam ler mais. Não há dúvidas de que é uma estratégia que pode ser aplicada em qualquer turma do Ensino Fundamental, pelas reações positivas dos jovens que as ouviram. Importante sempre aliar a essa estratégia a leitura de textos literários, antes, para serem contados, ou depois, com o objetivo de conhecer novas histórias.

Se, por um lado, a contação funcionou muito bem, observamos que a etapa em que os estudantes devem contar suas histórias poderia ter sido mais positiva. Seria interessante, em um próximo trabalho, aplicar para as turmas uma oficina de contação de histórias, para trabalhar questões relativas à prática, ensinar estratégias, treinar a voz, realizar exercícios corporais, preparar os estudantes para suas apresentações. Além disso, acompanhá-los enquanto preparam suas histórias e, se necessário, promover ensaios, ouvi-los individualmente, ou em pequenos grupos, para que tenham uma preparação mais consistente, e se sintam mais seguros em suas apresentações.

O trabalho foi desenvolvido seguindo a ordem: primeiro, uma explanação sobre o gênero, seguida da contação; após, discussões sobre o texto falado, em que se levantaram questões pertinentes à temática da história em questão. Como havia um planejamento para a realização da intervenção, com prazos a serem cumpridos, não foi possível nos aprofundar em determinados temas que surgiram. Para ser mais específico, quando, por exemplo, ao

discutirmos o romance *Garra de campeão*, surgiu a discussão sobre a violência contra a mulher, a leitura poderia ter gerado a realização de um debate, ou de um júri, ou de palestras. Determinados temas, de acordo com as obras lidas, podem despertar os alunos e professor para outras propostas de trabalho em sala, às quais o mestre deve estar atento para o enriquecimento de suas aulas. Em um terceiro momento, após as discussões, foram oferecidos aos estudantes obras do mesmo gênero, para que pudessem ser lidas. Nesse momento, foram marcadas as apresentações dos jovens para a turma, sobre a história que iriam ler. Para finalizar, foram realizadas as apresentações das obras lidas pelos estudantes.

Da sequência utilizada, mudaríamos o primeiro ponto. Talvez tivesse sido mais interessante fazer a explanação sobre o gênero após as discussões sobre a história, pois os próprios discentes perceberiam as características do gênero ouvido a partir de análises propostas pelo professor.

Durante a realização da intervenção, gostaríamos de ter saído um pouco do espaço escolar, e promovido a prática da contação em outros ambientes e horários. Para determinadas temáticas, poderíamos usar as margens do rio São Francisco; ou sítios, fazendas; ou ainda a escuridão da noite, sem energia elétrica (para as histórias de terror ou suspense); mas, por questões estruturais, principalmente econômicas, não foi possível essa mudança de ambiente físico. Modificamos então, na medida do possível, o ambiente em que estávamos para que as histórias produzissem o efeito desejável.

É evidente que não alcançamos a todos os alunos, encontramos alguns que não se motivaram, ainda não se entregaram ao encanto dos textos literários. Mas ouviram, folhearam, conheceram, tiveram acesso a muitas obras que antes não tinham; ficou impressa em suas mentes esse período de leituras, de audições, de convívio com a literatura. Quem sabe em um outro momento de suas vidas, a experiência aqui vivenciada possa motivá-los a ler, a se voltar para a literário.

O resultado foi satisfatório. O objetivo geral, de desenvolver proposta de intervenção didática que tornasse os textos literários parte do cotidiano de alunos do 9º ano, foi alcançado – ainda que com algumas limitações já descritas. Os estudantes da turma em estudo tiveram um mês de muita literatura, de muitas leituras e de um contato espontâneo e real com os textos literários. Cremos que um projeto assim poderia se estender mais, envolver mais pessoas, abordar outros gêneros, gerar muitas outras leituras; contudo; há que se ressaltar as questões de ordem temporal às quais estávamos submetidos. Mas foi um período de muita intensidade, em que houve inúmeras discussões interessantes; em que debates foram

informalmente realizados; opiniões expostas; pontos de vista evidenciados a partir de textos lidos e ouvidos. Jovens se emocionaram, foram surpreendidos, ficaram chocados, estupefatos; a literatura os fez sonhar, viajar por novos mundos, conhecer novas realidades, imaginar, criar, rir. Um bom número de autores e de obras foi conhecido pelos alunos do nono ano. Propiciamos a esses jovens contato com a literatura de uma forma que suas escolas e professores não haviam ainda propiciado, segundo informações dos mesmos.

Se alcançamos parcialmente a realização do objetivo geral, alcançamos integralmente a realização dos objetivos específicos, ou metas, que traçamos para esse trabalho: empregamos estratégias de leitura que geraram prazer nos estudantes; apresentamos a eles diferentes gêneros, temáticas e autores, o que propiciou a ampliação de suas referências estéticas e culturais. Por fim, focamos em textos que representaram seus mundos, exploraram suas experiências, como o primeiro beijo, os primeiros namoros, práticas esportivas, romances, histórias de terror e suspense de que tanto gostam.

Para observar se o projeto iria gerar resultados permanentes, e avaliar se as leituras feitas no mês geraram realmente um efeito positivo, aplicamos aos alunos, após a intervenção, um questionário. A partir desse questionário, percebemos a evolução dos estudantes no quesito leitura de textos literários; observamos se foi transformada sua relação com a literatura; se a contação de histórias realmente fez diferença em suas vidas. Além disso, observamos seus passaportes de leitura, em que registraram as leituras realizadas no período; através deles, percebemos a quantidade de livros e de textos lidos pelos alunos no período em que a intervenção foi realizada. Não quisemos aqui focar no quantitativo, mas perceber se ficaram apenas com aqueles livros e textos que levamos para a sala, ou se buscaram novas leituras, novos livros, novos horizontes na literatura. Percebemos, pelos registros no passaporte, que as leituras foram as sugeridas durante a intervenção; em alguns jovens, havia o acréscimo de uma ou outra crônica, um ou outro conto. No questionário, mesmo aqueles que não leram como queríamos, avaliaram a intervenção de forma positiva, pois conheceram vários livros que não conheciam. Encantaram-se com muitas das histórias que ouviram. Gostaram desse tipo de aula. E gostariam que o professor sempre contasse histórias.

Pelas análises feitas, observamos que esse processo será ainda melhor recebido e terá um aproveitamento ainda maior em turmas de sexto e sétimo anos, pelo fato de serem alunos mais novos e com uma recente ligação com a contação de histórias; também por ser uma idade em que os estudantes são mais propensos a falar, têm menos resistência a se apresentar diante da turma; estão mais abertos a novas experiências. Percebemos que nossa

teoria é plausível quando aplicamos a oficina de contação de histórias para uma turma de sexto ano da mesma escola, da qual somos professores.

Após a intervenção, através dos questionários, passaportes e observações feitas no dia a dia, observamos quais mudanças foram geradas, pela contação de histórias, nos hábitos de leitura de nossos estudantes; se a literatura realmente começou a fazer parte de suas vidas, e se conseguimos iniciá-los nesse novo mundo, o da ficção, da imaginação, da fantasia, que pode falar a eles e ajudar a transformar seus pensamentos e seu modo de ver a realidade; pois, como disse Jouve: “[...] Ao nos envolver em um mundo que não é a realidade, mas que se assemelha a ela, as ficções nos levam, portanto, a reavaliar o mundo onde vivemos. [...] O primeiro papel do ensino é, então, munir o leitor da informação necessária para que as obras voltem a lhe falar” (2012, p.121).

Creemos que as obras tenham lhes falado, e revelado a nossos alunos essa nova forma de ver o mundo; que as obras tenham gerado neles o desejo de criar seus próprios jardins; que a literatura tenha falado a seus corações, e despertado em suas vidas a vontade de transformarem o mundo em que vivem, de transformarem seu próprio mundo, ou mesmo os inquietado para algo que ainda não sabem o que é. Creemos ainda que a literatura tenha feito a diferença na vida desses jovens. Toda a teoria que lemos, todas as leituras que fizemos, terão valido a pena, se, nesse processo de intervenção, tivermos contribuído um pouco para a formação de leitores, ou consolidado a presença da leitura literária nas vidas de alguns desses jovens estudantes.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. *50 contos*. Seleção, introdução e notas John Gledson. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 440-444.

ASSOCIAÇÃO DE PROTEÇÃO E ASSISTÊNCIA AOS CONDENADOS DE PIRAPORA (APAC). 2016. 1 foto p & b. Autor desconhecido. Disponível em: < <https://goo.gl/1fRSE7>>. Acesso em: 20 ago. 2016

ATHAÍDE, João Martins de. *Uma viagem ao céu*. Juazeiro do Norte: Ed. prop. João Martins de Athaíde, SEM DATA 8 p.

ATHAÍDE, João Martins de. *Romance do pavão misterioso*. 32p. Disponível em: <<http://cordel.edel.univ-poitiers.fr/show/249>> (acesso em 05/05/2018)

BANDEIRA, Manuel. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar S.A., 1993. 80 p.

BANDEIRA, Pedro. *A Droga da Amizade*. São Paulo: Moderna, 2014. 163 p.

BANDEIRA, Pedro. *A droga da obediência*. 2017. 1 foto p & b da capa. Autor desconhecido. Disponível em: < <https://goo.gl/gX9gcg> >. Acesso em: 18 mai. 2016.

BANDEIRA, Pedro. *A droga da obediência*. 5 ed. São Paulo: Moderna, 2014. 190 p.

BANDEIRA, Pedro. *A Droga do Amor*. São Paulo: Moderna, 1994. 126 p.

BANDEIRA, Pedro. *Anjo da morte*. São Paulo: Moderna, 1988. 192 p.

BANDEIRA, Pedro. *Droga de Americana!* São Paulo: Moderna, 1999. 190 p.

BANDEIRA, Pedro. *O Pântano de Sangue*. São Paulo: Moderna, 1987. 190 p.

BARROS, Leandro Gomes de. *A força do amor. Alonso e Marina*. Disponível em <<http://cordel.edel.univ-poitiers.fr/show/89>> (acesso em 05/05/2018)

BARROS, Leandro Gomes de. *A mulher roubada*. São Paulo: Editorial Cunha, sem data .18 p.

BARROS, Leandro Gomes de. *História da Donzela Teodora*. 32p Disponível em: <<http://cordel.edel.univ-poitiers.fr/show/107>>. Acesso em 05/05/2018

BARROS , Leandro Gomes de. *O cavalo que defecava dinheiro*.2016. 1 foto p & b da capa. Desenho do mestre Jô Oliveira. Disponível em: <<https://marcohaurelio.blogspot.com.br/2016/05/cordeis-atemporais-o-cavalo-que.html> >. Acesso em: 10 abr. 2016.

BARROS , Leandro Gomes de. *O cavalo que defecava dinheiro*. 4 ed. Fortaleza: Tupynanquim editora / Academia Brasileira de Cordel, 2006. 16 p.

BARROS, Leandro Gomes de. *O soldado jogador*. Juazeiro, 1976. Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=cordel&pagfis=77731>>. Acesso em 04 mai. 2018.

BARROS, Leandro Gomes de. *O testamento da cigana Esmeralda*. Juazeiro da Norte: Ed. prop. João Martins de Athaíde, 1965. 40 p.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. 4 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008. 86 p.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005. 256 p.

BORTONI-RICARDO; MACHADO, V. (Orgs.). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013. 248 p.

BRASIL. INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/escalas-de-proficiencia>. Acesso em: 05 dez. 2017.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luís Carlos. *Alfabetização e linguística*. 10. ed. São Paulo: Ed. Scipione, 2008. 191 p.

CAMPOS, Rosinha. *História de Juvenal e o dragão*. Porto Alegre: Editora Projeto, 2010. 32 p.

CANDIDO, Antonio. “A vida ao rés do chão”. In: Para gostar de ler: crônicas. V. 5. São Paulo: Ática, 2003. Pp.89-99

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. 272 p.

CAVALCANTI, Carlos Alberto de Assis. *A atualidade da literatura de cordel*. 2007. 174 f. Dissertação (Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

CENTRO SOCIOEDUCATIVO DE ADOLESCENTES DE PIRAPORA (CESAP). 2016. 1 foto p & b. Autor desconhecido. Disponível em: <<https://goo.gl/8BsgZS>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

CHAMBERS, Aidam. Cómo formar lectores. In: COLOMER, Teresa. *Andar entre livros – a leitura literária na escola*. São Paulo: Editora Global, 2007. p. 101.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros – a leitura literária na escola*. São Paulo: Editora Global, 2007. 207 p.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009. 57 p.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. 305 p.

CORTÁZAR, Julio. *Valise de Cronópio*. Tradução de Davi Arriguet Jr. e João Alexandre Barbosa. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2006. 156 p.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014a. 189 p.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014b. 140 p.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. UNESP, Agosto-2011. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2016.

DIZIOLI, Irene Gloe. *Literatura de cordel: letra, imagem e corpo em diálogo*. 2009. 93f. Dissertação (Programa de estudos pós-graduados em Literatura e Crítica Literária) – Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

ECO, Humberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. 158 p.

FUNDAÇÃO CASA DE RUI BARBOSA. *Literatura popular em verso*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1985. (Coleção Reconquista do Brasil). Disponível em < http://www.casaruibarbosa.gov.br/cordel/lista_poeta_segunda.html>. Acesso em: 22 set. 2016

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010. 200 p.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss de Língua Portuguesa 3.0*. CD-ROM. Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda, 2009.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; ONG AÇÃO EDUCATIVA. *Indicador de Alfabetismo Funcional: estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho*. São Paulo, 2016. Disponível em: < <https://goo.gl/G7glWr> >. Acesso em: 20 mai. 2017.

JOUBE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012. 168 p.

KAFKA, Frans. *A metamorfose*. Trad. Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. 104 p.

KLEIMAN, Ângela, B. *Os estudos de letramento e a formação do professor de língua Materna*. In: *Linguagem em (Dis)curso*, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>>. Acesso em 20 mai. 2016.

KLEIMAN, A. B. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar ler e escrever?* Campinas, 2005. Disponível em: www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca_professor/arquivos Acesso em 10 jul. 2016.

LIMA, João Ferreira de. *As proezas de João Grilo*. Fortaleza – CE: Tupynanquim editora, 2001. 32 p.

LISPECTOR, Clarice. *O primeiro beijo e outros contos*. 2012. 1 foto p & b da capa. Autor desconhecido. Disponível em: <https://goo.gl/qB3GPK>. Acesso em: 20 jun. 2016.

LISPECTOR, Clarice. *O primeiro beijo e outros contos*. São Paulo: Ática, 1997. 80 p.

McLAUGHILIN, M. & VOGT, M.E. *Portfolios in Teacher Education*. Newark, De: International Reading Association, 1996.

MELO, José Camelo de. *História do Pavão Misterioso*. 3ª ed. Campina Grande: Memorial do Cordel, 2003. 32 p.

MIRANDA, Fabiana M. *Fandon: um novo sistema literário digital*. In: Hipertextus, Recife, n.3, jun. 2009, pp. 1-21. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume3/Fabiana-Moes-MIRANDA.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2016.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária: Prosa I*. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2006. 355 p.

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.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. 167 p.

POE, Edgar Allan. *O gato preto*. 2013. 1 foto p & b. Autor desconhecido. Disponível em: <https://goo.gl/Vs7GcT>. Acesso em: 15 mai. 2016.

POE, Edgar Allan. *Contos de imaginação e mistério*. Tradução de Cássio de Arantes Leite. São Paulo: Tordesilhas, 2012. p. 51-56.

PORFIRO, José Claudio Mota. *Literatura de cordel, educação e formação da consciência crítica*. 1999. 238 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

PORTELLA, Cláudio. *Melhores poemas – Patativa do Assaré*. São Paulo: Global Editora, 2006.

REBOUÇAS, Thalita. *Fala sério, professor*. 2015. 1 foto p & b da capa. Autor desconhecido. Disponível em: <<https://goo.gl/KFCMon>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

REBOUÇAS, Thalita. *Fala sério, professor*. 2 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2012. 166 p.

REY, Marcos. *Garra de Campeão*. 2010. 1 foto p & b da capa. Autor desconhecido. Disponível em: <<https://goo.gl/nNKXkJ>>. Acesso em: 12 mai. 2016.

REY, Marcos. *Garra de Campeão*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000. 112 p.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola editorial, 2009. 128 p.

ROSA, João Guimarães. *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. 173 p.

SABINO, Fernando. *A última crônica*. 2016. 1 foto p & b. Autor desconhecido. Disponível em: <<https://goo.gl/k5p1Qb>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

SABINO, Fernando. A última crônica. In: *As melhores crônicas de Fernando Sabino*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1986. p. 206.

SÁ, Jorge de. *A crônica*. 6 ed. São Paulo: Ática, 1999. 94 p.

SAMUEL, Rogel. *Novo manual de teoria literária*. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 232 p.

SANTOS, Manuel Camilo dos. *Viagem a São Saruê*. 2013. 1 foto p & b da capa. Autor desconhecido. Disponível em: <<http://sertaodesencantado.blogspot.com.br/2013/05/cordel-mais-antiga-forma-de-literatura.html>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

SANTOS, Manuel Camilo dos. Viagem a “São Saruê”. Campina Grande, 1956. In: *Os cem melhores poetas brasileiros do século*. São Paulo: Geração editorial, 2001. 324 p.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Reverendo a categoria “analfabeto funcional”*. In: Revista *CrearMundos*, nº3. Fortaleza: SBPC, 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/kwzvfB>>. Acesso em 12 jan. 2017

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 128 p.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p.

SUASSUNA, Ariano. *Auto da compadecida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. 165 p.

SUBSECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO PRISIONAL (SUAPI). 2016. 1 foto p & b. Google street view. Disponível em: <<https://goo.gl/6EwHQC>>. Acesso em 20 out. 2016.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2008. 132 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. *Identificação do programa: Mestrado Profissional em Letras*. Natal, 2013, p. 8. Disponível em: <http://www.cch.unimontes.br/profletras/images/arquivos/regulamentos/PROJETOfinal_do_PROFLETRAS.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

VIEIRA, Guiapuan. *A chegada de Lampião no céu*. 8 ed. Fortaleza: Centro cultural dos sordelistas. 2005. 32 p.

VIEIRA, Guiapuan. *A visita de Bin Laden ao inferno*. 5 ed. Fortaleza: Centro cultural dos sordelistas. 2011. 08 p.

ZILBERMAN, Regina. O legado da literatura. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; ROSING, Tania M. K. (orgs.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009. 288 p.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: A “literatura” medieval*. Trad. Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. 328 p.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 2. ed. São Paulo: Cosac & Naify, 2007. 128 p.

ANEXO A

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MENINOS CONTADORES DE HISTÓRIAS:
DA TRADIÇÃO À MODERNIDADE

Pesquisador: ADERILSON PEREIRA FONSECA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 60725916.4.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.908.657

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa dissertação de mestrado na qual propõe-se intervenção didática que torne os textos literários parte do cotidiano dos alunos do 8º ano de uma escola pública da cidade de Pirapora, MG. A pesquisa proposta neste trabalho parte de uma investigação das estratégias de formação leitora detectadas numa turma de adolescentes e jovens do 8º ano.

Objetivo da Pesquisa:

Desenvolver proposta de intervenção didática que torne os textos literários parte do cotidiano dos alunos do 8º ano.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os possíveis riscos ou desconfortos estão relacionados ao fato de os estudantes não se interessarem pela proposta e, portanto, não adquirirem o hábito de leitura de textos literários. Com isso, podem não apresentar melhoria significativa em seu desempenho escolar, não atingindo assim os resultados esperados. Benefícios: Elevação do desempenho escolar a partir da prática de leitura de livros literários.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de de investigação relevante para melhoria da educação básica no campo da leitura e

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n - Camp. Univers. Profº Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 1.908.657

formação docente apartir da proposta de intervenção didática.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios foram apresentados de acordo às normas vigentes.

Recomendações:

Apresentação de relatório final por meio da plataforma Brasil, em "enviar notificação".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa em seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_779475.pdf	03/02/2017 14:06:33		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREEE SCLARECIDO.pdf	10/11/2016 01:07:57	ADERILSON PEREIRA FONSECA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONCORDANCIADAINSTIT UICAO.pdf	10/11/2016 01:07:34	ADERILSON PEREIRA FONSECA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTOLIVREEES CLARECIDO.pdf	10/11/2016 01:06:58	ADERILSON PEREIRA FONSECA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.docx	05/10/2016 13:55:09	ADERILSON PEREIRA FONSECA	Aceito
Outros	TERMODERESPONSABILIDADE.pdf	05/10/2016 01:58:57	ADERILSON PEREIRA FONSECA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	05/10/2016 01:55:28	ADERILSON PEREIRA FONSECA	Aceito

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib

Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089

UF: MG **Município:** MONTES CLAROS

Telefone: (38)3229-8180

Fax: (38)3229-8103

E-mail: smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 1.908.657

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MONTES CLAROS, 06 de Fevereiro de 2017

Assinado por:
SIMONE DE MELO COSTA
(Coordenador)

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

APÊNDICE A**QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO**

Prática de leitura

Pesquisa do Profletras – Mestrado Profissional em Letras - UNIMONTES

Responsável: Aderilson Pereira Fonseca (mestrando)

Querido(a) aluno(a),

Elaboramos esse questionário com o objetivo de diagnosticar o seu nível de envolvimento com a leitura literária. Gostaríamos de saber o que você pensa e faz a respeito da leitura de textos literários. Responda com honestidade a cada pergunta para que possamos compreendê-lo(a) melhor e ajudá-lo(a) a ser cada vez mais um leitor em potencial.

1) Idade _____

2) Sexo: () feminino () masculino

3) Você lê porque:

() Adora ler.

() É incentivado pelos pais.

() É incentivado pelos colegas.

() É exigência da escola.

4) Onde você encontra os livros que lê?

() Em casa.

() Na biblioteca da escola.

() Na internet.

() Em outro lugar.

5) Qual critério você utiliza para a escolha de um livro?

() O título (nome) do livro.

() A capa do livro.

A quantidade de páginas.

Outros.

Especifique:

6) Você costuma terminar de ler o livro que pega na biblioteca com qual frequência?

Sempre.

Nunca.

Às vezes.

7) Você já leu algum livro indicado por algum colega?

Sim

Não

8) Os seus professores costumam indicar livros pra você?

Sim

Não

Às vezes

9) Quando seu professor fala de algum livro em especial, você costuma se sentir motivado para a leitura do mesmo?

Sim

Não

Às vezes

10) Você gosta de ler livros literários?

Sim, adoro ler.

Às vezes, depende do livro.

Não gosto de ler.

11) Que gêneros literários mais o agradam?

12) Para você, o que é um verdadeiro leitor? Descreva.

13) Descreva um bom livro:

APÊNDICE B
QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS

Prática de leitura

Pesquisa do Profletras – Mestrado Profissional em Letras - UNIMONTES

Responsável: Aderilson Pereira Fonseca (mestrando)

Queridos pais,

Elaboramos este questionário com o objetivo de diagnosticar o seu nível de envolvimento com a leitura literária de seu filho. Gostaríamos de saber o que você pensa e faz a respeito da leitura de textos literários em seu cotidiano. Responda com honestidade a cada pergunta para que possamos compreendê-lo melhor e, assim, ajudar seu(a) filho(a) a ser cada vez mais um(a) leitor(a) em potencial.

1) Idade _____

2) Qual seu parentesco com o aluno pesquisado?

() pai

() mãe

() avô

() avó

() tio / tia

() outro

Especifique: _____

3) Sexo: () feminino () masculino

4) Qual sua escolaridade?

() pelo menos até a antiga 4 série (5º ano)

() pelo menos até a antiga 8 série (9º ano)

() pelo menos até o antigo segundo grau (Ensino Médio)

() curso superior

() especialização

() mestrado

- doutorado
- nunca frequentou escola

5) Você gosta de ler?

- Sim.
- Não.
- Às vezes.

6) Que livros você tem em casa?

- Livros literários
- Bíblia.
- Dicionários.
- Livros didáticos (escolares).

7) O que você tem o hábito de ler mais?

- Jornais.
- Bíblia.
- Livros literários.
- Outros.

Especifique:

8) Você costuma ler com seu(s) filho(s)?

- Sempre.
- Nunca.
- Às vezes.

9) Você já leu algum livro literário nesse ano de 2016?

- Sim
- Não

Se sim, quantos? _____

10) Os seus filhos costumam indicar livros pra você?

- Sim
- Não
- Às vezes

11) Você costuma indicar livros para seu(s) filho(s)?

- sim
- não
- às vezes

12) O(s) professor(es) de seu(s) filho(s) indica(m) livros para ler?

- Sim
- Não
- Às vezes

APÊNDICE C
QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR

Questionário – Prática docente e leitura

Pesquisa do Profletras – Mestrado Profissional em Letras – UNIMONTES

Responsável: Aderilson Pereira Fonseca (mestrando)

Querido(a) colega(a),

Elaboramos este questionário com o objetivo de diagnosticar o seu nível de envolvimento com a leitura literária. Gostaríamos de saber o que você pensa e faz a respeito da leitura literária. Responda a cada pergunta para que possamos compreender o seu processo de letramento literário, impasses e possibilidades dessa prática.

1) Sexo () Feminino () Masculino

2) Há quanto tempo atua como professor(a) de Língua Portuguesa na Educação Básica?

() acima de 1 ano

() acima de 3 anos

() acima de 5 anos

() acima de 10 anos

3) Formação acadêmica

() Letras

() Pedagogia

() Outros

Especifique:

4) Com que frequência trabalha a leitura de textos literários?

() Diariamente

() 1 vez por semana

() 1 vez a cada 15 dias

() Com outra frequência.

Explique:

5) Os textos literários utilizados nas suas aulas de Língua Portuguesa costumam ser apresentados como?

() Oralmente

() Fragmentos retirados do livro literário

() Por meio do livro literário

() Por meio do livro didático

() De outra forma. Especifique:

6) Como você tem desenvolvido o trabalho de incentivo à leitura?

() Leitura compartilhada

() Roda de Leitura

() Contação de histórias

() Outros.

Relate

7) Você já aplicou alguma prova para verificar a leitura de alguma obra literária? Caso a resposta seja afirmativa, descreva as suas impressões concernentes a essa prática:

8) Como você costuma acompanhar e/ou verificar a leitura literária do seu aluno?

9) A escola em que você trabalha costuma desenvolver projetos de leitura? Caso a resposta seja positiva, descreva um desses projetos.

10) Qual foi a sua melhor experiência de incentivo à leitura no Ensino Fundamental?

11) Para você, o que é um verdadeiro leitor? Descreva-o.

12) Descreva um bom livro:

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO PÓS-INTERVENÇÃO

Prática de leitura

Pesquisa do Profletras – Mestrado Profissional em Letras - UNIMONTES

Responsável: Aderilson Pereira Fonseca (mestrando)

Querido(a) aluno(a),

Elaboramos esse questionário com o objetivo de detectar se, após a realização da intervenção em sala de aula, o seu nível de envolvimento com a leitura literária foi alterado. Gostaríamos de saber o que você achou da proposta de contação de histórias, como forma de gerar prazer na leitura de textos literários. Responda com honestidade a cada pergunta para que possamos melhorar nosso trabalho em sala de aula e ajudá-lo a ser, cada vez mais, um leitor em potencial.

1) Idade _____

2) Sexo: () feminino () masculino

3) Você gosta de ouvir histórias?

() Sim

() Não.

4) As história que ouviu atraíram sua atenção?

() Sim .

() Não.

Por quê?

5) Qual das histórias mais te chamou a atenção? Justifique.

6) Os livros e textos apresentados a você pelo professor e pelos outros contadores foram interessantes?

() Sim.

() Não.

Dentre eles, você destacaria algum? Qual?

7) Você já leu algum livro dos indicados na sala? Se sim, fale-nos sobre ele.

8) Dos gêneros trabalhados durante a intervenção, com qual você mais se identificou?

() Literatura de cordel.

() Crônica.

() Conto.

() Romance de aventura.

9) O trabalho desenvolvido em sala durante o mês de intervenção conseguiu despertar em você o desejo de ler textos literários? Justifique.

10) Com relação à leitura literária, como era sua relação com os livros antes da contação de histórias? Como é hoje?
