



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

REJANILZA SANTOS DA SILVA BARBOZA

CADERNO DE LEITURA LITERÁRIA: A FABULAÇÃO DO LEITOR

**ITABAIANA
2015**

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

REJANILZA SANTOS DA SILVA BARBOZA

CADERNO DE LEITURA LITERÁRIA: A FABULAÇÃO DO LEITOR

Dissertação do Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentada ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE (PROFLETRAS) – UNIDADE DE ITABAIANA - da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como requisito necessário para a obtenção de título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes

ITABAIANA
2015

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

B238c Barboza, Rejanilza Santos da Silva
Caderno de leitura literária: a fabulação do leitor / Rejanilza Santos da Silva Barbosa; orientador Carlos Magno Santos Gomes.– Itabaiana, SE, 2015.
130 f.

Dissertação (mestrado Profissional em Letras) –
Universidade Federal de Sergipe, 2015.

1. Literatura – Estudo e ensino. 2. Leitura. 3. Leitores –
Reação crítica. 4. Criação. I. Gomes, Carlos Magno Santos, orient.
II. Título.

CDU 82



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)
Unidade Itabaiana

36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49

Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes
Presidente da Comissão Julgadora

Prof.^a Dr.^a Christina Bielinski Ramalho
Examinadora interna

Prof.^a Dr.^a Rosa Maria de Carvalho Gens
Examinadora Externa

Rejanilza Santos da Silva Barboza

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, filhos, esposo, irmãos e sobrinhos, pela força, carinho, amor e compreensão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado capacidade, coragem e inspiração para o meu sonho se tornar realidade.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes, pelo acolhimento, pela amizade pela sabedoria com que me orientou. Meus sinceros agradecimentos por saber respeitar minhas inseguranças e aflições ao longo desse caminho.

Aos meus pais e minha irmã, Regivânia, meus sobrinhos, por estarem sempre ao meu lado, apoiando e torcendo por mim.

Ao meu marido e meus filhos, pelo apoio e carinho nesses dois anos de mestrado.

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras, que colaboraram para a ampliação dos meus conhecimentos.

À equipe diretiva do E.O.B, pela compreensão na flexibilização do meu horário de trabalho.

Aos meus amigos, colegas de trabalho, por estarem sempre me incentivando e torcendo por mim.

A todos os colegas do mestrado e, em especial, Ana Claudia, Alessandro, Berivane, Cynthia, Deise, Josi, Márcia e Meiryelle, que, pela vivência partilhada, pelo companheirismo e pela torcida se tornaram Amigos.

À Capes, pela bolsa de estudos.

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver (TODOROV, 2009, p.76).

RESUMO

Esta dissertação do TCF (Trabalho de Conclusão Final) parte de uma concepção que busca valorizar o processo de fabulação no ensino de literatura por meio da intertextualidade e da fruição do texto literário. O nosso objetivo se volta para a elaboração de um caderno de leitura voltado para a interpretação de textos literários pelo olhar da leitura subjetiva, considerando a criatividade do leitor no processo da recepção. Para isso, foram desenvolvidos estudos teóricos que fazem referência aos sentidos da leitura literária voltada à prática da subjetividade que envolve uma resposta sensível e criativa à leitura literária fundamentada em A. Rouxel e nos estudos de algumas abordagens metodológicas de ensino do texto literário dos pesquisadores brasileiros: R. Cosson e W. Cereja. Exploramos também os conceitos de leitor colaborador de U. Eco, como um movimento cooperativo do leitor para a construção de sentidos. Por fim, como procedimentos e instrumentos metodológicos, foram adotados tanto a perspectiva bibliográfica quanto à qualitativa em uma proposta de oficinas literárias realizada em uma escola pública municipal na cidade de Euclides da Cunha - Bahia, numa turma do sétimo ano do ensino fundamental II. Após as diversas etapas desta pesquisa, propôs-se o *Caderno de leitura literária: a fabulação do leitor* como um material didático construído com a intenção de oportunizar o contato com o texto literário por meio de atividades nas quais o discente seja capaz de analisar, comparar, combinar, efetuar inferências, e principalmente, extrapolações, vinculando essas operações intelectuais à ação física e à prática social, nos produtos criados. Metodologicamente, dividiu-se esta dissertação em três capítulos: no primeiro consta o debate sobre os métodos de leitura de A. Rouxel, W. Cereja e C. Gomes, V. Aguiar, M. Bordini e R. Cosson; quanto ao segundo capítulo, foi abordada a formação do leitor, pela perspectiva de U. Eco e A. Rouxel; no último capítulo levaram-se em consideração os tópicos da metodologia da pesquisa-ação adotada na investigação e os resultados obtidos na investigação.

Palavras - chave: Ensino de literatura. Leitura subjetiva. Leitor. Criação.

ABSTRACT

This Final Conclusion Work Dissertation comes from a design that seeks to value the fable process in the teaching of literature through intertextuality and literary text fruition. Our goal turns to the development of a literary reading book facing the interpretation of literary texts through the look of subjective reading, considering the creativity of the player at the reception process. For this, theoretical studies have been developed that make reference to the senses of the literary reading focused on the practice of subjectivity that involves a sensitive response and creative to literary reading based on A. Rouxel and in studies of some methodological approaches to literary text teaching of Brazilian researchers: R.Cosson and W.Cherry. We also explored the concepts developer player U. Eco, as a cooperative movement of the reader to construct directions. Finally, as methodological procedures and instruments, both were adopted as bibliographic perspective on qualitative from a proposal for literary workshops held in a public school in the city of Euclides da Cunha - Bahia, of a seventh class of elementary school II. After various stages of this research, it was proposed a literary reading notebook: the fable of the reader as a teaching materials built with the intention to provide the opportunity for contact with the literary text through activities in which the student is able to analyze, compare, combine, make inferences, and mainly extrapolations, linking these intellectual operations to the physical action and social practice, on the products. Methodologically this thesis into three chapters: in the first is in the debate on A. Rouxel reading methods, W.Cherry and C. Gomes, V.Aguiar, M. Bordini and R.Cosson; as the second chapter, was discussed collaboration and player training, the prospect of U. Eco and A.Rouxel; in the last chapter we took into consideration the topics of the action research methodology used in research and the results obtained in the investigation.

Keywords: Literature education. Reading subjective. Player. Creation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE LITERATURA....	17
1.1 O ensino de literatura e as múltiplas abordagens.....	17
1.1.2 O livro didático e a criação do leitor	22
1.1.3 A inovação no ensino do texto literário	27
CAPÍTULO II - A LEITURA SUBJETIVA E A FORMAÇÃO DO LEITOR	32
2.1 A experiência com a leitura subjetiva	32
2.1.2 O possível lugar do leitor	34
2.1.3 A recriação do leitor	39
CAPÍTULO III - ENTRE A PRÁTICA E A UNIVERSIDADE: O MÉTODO DE PESQUISA	44
3.1 Determinação do método de pesquisa	44
3.1.2 Uma experiência a partir da sala de aula	45
3.1.3 Percepções da trajetória e análise de resultados	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS	71
ANEXOS	75
ANEXO I - Questionário sobre práticas docentes	76
ANEXO II - Questionário diagnóstico sobre o perfil do aluno	78
ANEXO III - Atividades do texto literário no livro didático	80
ANEXO IV - Criação de história elaborada pelos alunos	84
ANEXO V - Caderno de leitura literária: a fabulação do leitor	90

INTRODUÇÃO

A leitura revela-se importantíssima para o indivíduo, que de forma consciente ou não, sente necessidade de compreender melhor o seu entorno social e, será através dela que o sujeito conseguirá atribuir sentido àquilo que está à sua volta, bem como se perceber em uma experiência única de franco diálogo com o texto.

Na leitura literária, esse encontro de sucesso com o texto vai depender da relação do leitor com as imagens e as representações que são oriundas da sua experiência de mundo – da sua história pessoal, do imaginário coletivo da sociedade, também das lembranças literárias e estéticas. Todos esses componentes do imaginário misturam-se ao imaginário do texto e produzem uma obra única, original. Assim, a apropriação do texto pelo leitor faz com que ele possa criar cenários, personagens, projetando no texto os seus valores e as suas fabulações.

A passagem pela subjetividade é necessária para uma resposta sensível e criativa à leitura. Para estimular esse trabalho com a *leitura subjetiva* da literatura na escola seguimos os pressupostos de Rouxel (2013b) que considera o papel fundamental da escola no processo de assimilação das experiências estéticas por parte do aluno leitor. Por isso, as leituras literárias, no contexto escolar, precisam de espaço-tempo para que esse conteúdo que insere fruição, reflexão e preparação seja uma perspectiva na formação do sujeito-leitor.

Nesse sentido, é mister um trabalho, na escola, que vá além de relacionar o texto literário à estética e à arte para um ensino que aborde a literatura como palavra formadora, palavra que promove também reflexões, reconhecimento identitário e cultural. Sobre isso, “[...] a nós, adultos, nos cabe transmitir às novas gerações essa herança frágil, essas palavras que ajudam a viver melhor” (TODOROV, 2009, p. 94). Assim, a literatura é como um exercício de liberdade que se constrói por meio da linguagem e possibilita o desenvolvimento de uma atividade criativa a partir da experiência com o texto literário.

Nessa direção, abordamos, nesta dissertação do TCF (Trabalho de Conclusão Final), alguns aspectos do ensino de literatura com a intenção de mostrarmos algumas ideias que levem em consideração o quanto a leitura literária, na escola, deve ser vista como objeto estético, lúdico e cultural, desvinculada de propostas que utilizam o texto literário como pretexto para se trabalharem conteúdos curriculares e ignoram as suas funções fundamentais, principalmente o seu poder de despertar no sujeito a fruição, o prazer estético e a reflexão. Nesse sentido, pensar a leitura literária sobre esse viés sugere a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico - capaz de construir a partir do seu encontro com o texto uma personalidade sensível e inteligente, aberta ao seu próprio reconhecimento de mundo e dos

outros (ROUXEL, 2013b). Com efeito, cada um projeta um pouco de si na sua leitura, assim a relação com o texto literário não significa somente sair de si, mas também retornar a si.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de a leitura do texto literário valorizar a atuação de um novo leitor: um leitor que, para construir sentidos sobre o que lê, sempre faz escolhas e utiliza o texto, participando cooperativamente da construção da história que se apresenta a ele no momento da leitura. É com a intenção de alcançar esse novo leitor – coautor – que este estudo pretende discorrer, buscando revelar as concretizações que ele realiza através de um pacto de cooperação texto-leitor que requer uma postura ativa do leitor no processo de atribuir sentido ao texto literário (ECO, 2004).

Apesar do poder da leitura literária e da necessidade da formação de leitores, o que se vislumbra, no geral, é uma fragilidade no trabalho com o texto literário, os manuais didáticos de língua portuguesa no ensino fundamental II, na sua maioria, deixam a leitura da literatura, como palavra formadora e que promove também reflexões, renegada a segundo plano e dão muita importância à transmissão de informações ou a textos literários fragmentados, usados como pretexto para o ensino de gramática ou da história da literatura.

De fato, entendemos que a leitura, da forma como vem sendo realizada em alguns contextos escolares, não tem significado para o aluno, uma vez que a ele não é dada a oportunidade de aproveitar a sua experiência e sua bagagem cultural para a atividade realizada.

Somando-se a isso, existem diversas pesquisas acadêmicas na área educacional, em que o ensino de literatura sempre aparece como um universo problemático. Essas ameaças à literatura são apresentadas por Rildo Cosson, o qual argumenta que:

[...] no ensino fundamental, predominam as interpretações do texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasse, constituídas de resumos de textos, fichas de leitura [...] condenadas por cercear a criatividade ou podar o prazer da leitura, são no geral voltadas para a identificação ou classificação de dados, servindo de simples confirmação da leitura feita (2011, p.22).

Nesse sentido, os alunos não percebem a literatura como arte, como forma de expressão humana, e passam a enxergá-la apenas na perspectiva de disciplina escolar, cujo conteúdo programático precisa ser cumprido. O texto literário abordado desse modo impede a formação de um leitor crítico, autônomo e muito menos incentiva o hábito de ler no aluno. A esse respeito, os PCN's asseveram que:

[...] tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um *tipo particular de uso da linguagem*. É possível afastar uma série de equívocos

que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1997, p.27).

Tendo isso em vista, fazem-se necessário investimento e capacitação na prática docente para que se possa avançar sobre o lugar que o ensino de literatura deve ocupar na formação do leitor dentro da escola. Para a ampliação desse conhecimento, a oportunidade no programa de pós-graduação para o aperfeiçoamento docente, PROFLETRAS, na Universidade Federal de Sergipe – Campus Itabaiana foi relevante para a melhoria da nossa prática pedagógica porque nos possibilitou embasamento teórico significativo sobre o ensino de literatura e a formação de leitores no ensino fundamental II.

Levando em consideração tal perspectiva e a nossa atuação como docente, partimos para a investigação através da nossa realidade em sala de aula no que se refere ao desinteresse do aluno pela leitura literária no ensino fundamental II. Ler, para o estudante, é uma tarefa difícil. Ao mesmo tempo, vislumbramos o quanto o aluno lê outras mídias digitais de forma prazerosa. Assim, atuando como profissionais de educação, sentimos a necessidade de buscarmos alternativas e algumas saídas possíveis para que o aluno desperte a afeição pela leitura literária e pelas outras linguagens que o cercam.

Esses elementos são fundamentais por acreditarmos que, na conjuntura atual em que os alunos leem outras mídias de forma rápida e prazerosa, é preciso uma proposta efetiva, sistemática com a literatura na escola e que o docente leve em consideração às novas relações que os estudantes estabelecem com os textos nos mais variados suportes. É imprescindível pensar em novas estratégias que viabilizem o papel da literatura na escola por meio de uma prática educativa realizada com sensibilidade para promover a formação literária em um novo contexto com uma nova linguagem. Essas novas estratégias devem funcionar como alternativas exitosas capazes de despertar o interesse do aluno, levando-o a tornar-se um leitor assíduo e crítico, com capacidade de analisar, comparar, combinar, efetuar inferências, e principalmente, extrapolações, vinculando essas operações intelectuais à ação física e à prática social, nos produtos criados e a ampliação do imaginário tão importante à formação do indivíduo (BORDINI, AGUIAR, 1988, p.71).

Então, para que isso aconteça, ao longo desta pesquisa será apresentada uma proposta de oficina literária voltada para o fazer literário dos alunos e aprimoramento da habilidade criativa do estudante. Na oportunidade, a sugestão é direcionada para os alunos do ensino

fundamental II, sétimo ano, de uma escola municipal, situada no município de Euclides da Cunha-Bahia. As primeiras atividades de leitura desenvolvidas servem de incentivo aos alunos, para, posteriormente, torná-los mais participativos, e, conseqüentemente aumentar o seu poder de compreensão em todos os tipos de textos, dentre eles o literário.

Para a realização da referida proposta aplicável ao exercício docente de profissionais de Língua Portuguesa no ensino fundamental II, de caráter interpretativo e interventivo, tomamos como base o percurso investigativo que usa a pesquisa-ação na perspectiva de Thiollent (2012) para quem a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social de base empírica que guarda estreita relação entre pesquisador e pesquisados no ambiente de realização da pesquisa com a finalidade de solucionar um problema de forma cooperativa.

Nessa direção, a argumentação sobre a criatividade da recepção de Rouxel (2014) e as considerações de leitores colaboradores, de Umberto Eco (2004), são relevantes para a nossa proposta de ensino de literatura por considerarem os alunos como participantes do ato de ler, que dão sentido e atualizam as obras. Nesse sentido, os leitores são responsáveis pela pluralidade dos textos literários, na medida em que, na condição de sujeitos únicos, têm um repertório próprio que orienta a recepção individual como seres humanos inseridos num contexto social.

Aqui, adotamos as considerações de pesquisa de Cereja (2005, p.165) que discute sobre a natureza sócio-histórica da linguagem e a constituição dialógica dessa. Atrelada a isso, a concepção de leitura é vista como um processo de compreensão ativa, isto é, uma atividade que acarreta uma série de inter-relações complexas que enriquecem o “já dito” com novos elementos, novos apontamentos e novos argumentos.

Para Cosson (2011) o trabalho com o texto literário em sala de aula deve abarcar compreensão e interpretação através de inúmeras atividades. Neste momento, a figura do professor entra em cena como forma de promover a leitura do texto literário como um lugar de confronto de vozes, de emancipação e de humanização do ser humano (p.23).

A esse respeito, Gomes (2014) propõe o ensino interdisciplinar no trato com a leitura literária, aliado ao método cultural de leitura. O modelo de ensino do autor traz os pressupostos do poder de humanização do texto literário. Além de nos apresentar “[...] uma proposta de formação crítica desse leitor, que deva ser capaz de identificar as tensões sociais entre a tradição e a renovação dos valores culturais” (GOMES, 2014, p. 21). Sendo assim, a literatura pode ser um instrumento de mudança e levar o aluno a experiências que ensinam sem mesmo tê-las vivenciados no dia-a-dia. Desse modo, toda prática de ensino,

principalmente a de literatura, deve priorizar um ensino que proporcione por meio da leitura uma melhor formação enquanto ser humano.

Para isso, a pesquisa desenvolvida ao longo deste mestrado, ancora-se nas novas concepções sobre o ensino de literatura, a formação do leitor, criatividade da recepção, além de trazer um produto didático de leitura de textos literários: o *Caderno de leitura literária: a fabulação do leitor*. Ao seguir essa linha teórica, a referida pesquisa traz o conceito de fabulação a partir do pensamento de Gilles Deleuze, no qual a fabulação nos remete às ideias de potência e força de criação no desaparecimento da distinção entre o verdadeiro e o falso. Para ele, se as fábulas consistem em uma história da qual se extrai uma lição de moral a se ter caminhos certos a seguir, a ideia de fabulação de Deleuze, desloca-se para uma não fábula, sem final, sem lições, sem caminho a seguir (DELEUZE, GUATTARI, 1996, p.63). É importante destacar que, no processo de fabulação, conceitos como verdade e mentira entram em suspensão nesse pensamento. E o que os autores levam em consideração na fabulação são as possibilidades de vir a ser, ou seja, a criação e o que se extrai desse fabular.

Nossa proposta, então, seria possibilitar a leitura de texto literário constituído de fabulações que permeiam o nosso imaginário, conduzindo o leitor, não apenas o infantojuvenil, mas de todas as idades ao universo do imaginário, por intercâmbios entre culturas, temporalidades e geografias com o livro infantojuvenil *A roda do vento* (1996), de autoria de Nélide Piñon e como sugestão para a ampliação de leitura outras obras para jovens: *Memórias de Emília* (1936), de Monteiro Lobato, *Dom Quixote* (1605), de Miguel de Cervantes, *O Pequeno Príncipe* (1943), de Saint-Exupéry, etc. Tudo isso, com o intuito de criar estratégias provocadoras para que o docente trabalhe com as narrativas que se voltam para a construção de um conhecimento que permita aos alunos a fruição do texto literário, a percepção do mundo e de si através da fabulação e da recriação. Por isso, pensamos numa proposta de ensino que possa colaborar para a formação do leitor literário, utilizando a linguagem da prosa literária para construir fabulações a partir das histórias contadas e poder perceber o mundo através do sensível e da imaginação.

Dessa forma, a preocupação deve estar em trazer o universo ficcional para o imaginário do jovem brasileiro e de seus desafios pessoais e coletivos próprios de sua faixa etária. Esse elemento é consideravelmente importante para a proposta de ensino de Língua Portuguesa e Literatura uma vez que pode permitir aos alunos refletirem de forma crítica e criativa sobre o que leem, e assim, possam se preparar para construção de sentidos mais elaborados e reflexivos relacionados aos problemas que permeiam a sociedade de um modo geral.

Esta dissertação do TFC está estruturada da seguinte forma: no primeiro capítulo há a análise, a partir de todo um escopo legal e teórico, dos principais conceitos envolvidos na pesquisa. Nele discutimos, fundamentalmente, sobre o ensino de literatura e a formação do leitor a partir de Rouxel (2013b), em primeiro lugar, e como consequência, apresentamos uma análise das metodologias adotadas no ensino de literatura em Cosson (2011), Cereja (2005) e Gomes (2014). Quanto ao segundo capítulo, abordamos a respeito da importância do leitor como “ingrediente fundamental não só do processo de contar uma história, como também da própria história” (ECO, 2004, p.7).

No terceiro capítulo, por sua vez, apresentamos nossa problemática de pesquisa, situando-a no contexto da população que será investigada. Ademais, são abordados os tópicos da metodologia de pesquisa adotada na investigação e algumas considerações, estabelecendo relações dos resultados obtidos no contexto da aplicação da proposta por intermédio das oficinas literárias com os pressupostos teóricos norteadores desse estudo. Este capítulo revela, através de dados e criações escritas pelos alunos do sétimo ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal selecionada como local para o desenvolvimento e a aplicação da citada atividade de leitura, o quanto os estudantes fabularam e desenvolveram suas habilidades leitoras e o pensamento criativo com os textos literários selecionados.

Por fim, as considerações finais sobre o TCF são apresentadas alicerçadas nas relações entre leitura subjetiva e leitor, com tal perspectiva, ainda, convidamos os professores a uma reflexão sobre as suas práticas de ensino de literatura a partir da leitura subjetiva, a fim de possibilitar o exercício do potencial crítico e criativo do aluno, colaborando com o dinamismo nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental II.

CAPÍTULO I – UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE LITERATURA

Neste capítulo propomos discutir as múltiplas perspectivas do ensino de leitura literária, considerando os elementos que auxiliam ou prejudicam o desenvolvimento das habilidades para tal leitura no ensino fundamental II. Faz-se necessário, também trazermos algumas concepções de ensino de literatura que privilegiam o conteúdo que leve o aluno à fruição estética por meio da participação em atividades voltadas para o desenvolvimento criativo, lúdico e cultural.

1.1 Ensino de literatura e as múltiplas abordagens

Ao falarmos em ensino de literatura, na atualidade, é preciso levar em consideração as diversas pesquisas literárias relacionadas a uma formação crítica, indagativa e significativa do discente. Essas investigações podem contribuir no sentido de acrescentar a seu conhecimento saberes da sua vivência e de oportunizar a compreensão da literatura como elemento capaz de produzir significado para o mundo em que vive.

Embora tais conceitos sobre o reconhecimento do sujeito leitor no ensino da leitura literária estejam atualizados, em alguns estados brasileiros, nas diretrizes curriculares oficiais, ainda hoje, na realidade do ensino básico, há a detecção de graves problemas no trato do texto literário em sala de aula. Para melhor demonstrar essa preocupação com o ensino de literatura, Zilberman (2001) diz que: “[...] o avesso do livro é a escola, que sufoca ou suprime a imaginação, instaurando a rotina” (p.46). Dessa forma, o ensino não tem despertado o prazer de ler o texto literário, uma vez que, demasiadamente focado no reconhecimento das especificidades estéticas da obra, têm configurado um panorama que se mostra fragmentado, sem um objetivo claro para o aluno. Sobre essa questão, lembra-nos Cosson que:

o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino. Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais do que um conhecimento literário, o que se pode trazer para o aluno é uma experiência a ser compartilhada (2011, p.23).

Nessa perspectiva, acredita-se que o texto literário utilizado quase exclusivamente para o ensino de figuras de linguagem, características das nomenclaturas gramaticais e outros usos da língua no ensino fundamental II, tira, em parte, o seu potencial enquanto instrumento de formação de leitores. Não queremos colocar que tais aspectos não sejam relevantes,

defendemos apenas a necessidade do ensino de literatura ir além dessas características, um trabalho docente capaz de ensinar ao aluno a ler o texto literário por meio de discussões e questionamentos. Visto que a leitura precisa ser priorizada no seu poder emocionante e encantador por meio de procedimentos pedagógicos que levem o alunado a interpretar os textos através da mediação aplicada pelo professor para que o leitor não desapareça.

William Roberto Cereja em *Ensino de literatura* (2005) comunga da mesma concepção de Cosson, ao afirmar que no ensino fundamental os estudantes não leem textos literários. Essa confirmação é grave e de certa forma ratifica-se, pois tais alunos não são instigados desde a tenra infância a adquirir o hábito de ler um texto literário. Dessa forma, os alunos brasileiros têm concluído a educação básica sem as devidas competências “para analisar e interpretar textos literários nas múltiplas dimensões responsáveis pela construção de sentidos: recursos de expressão, estrutura, relações entre forma e conteúdo, contextualização, [...] etc.” (CEREJA, 2005, p. 11). Esse é o resultado de um ensino de literatura que não prima pela leitura do texto literário.

Desse modo, os desvios do ensino da literatura, ou seja, os caminhos que não levam ao conhecimento do texto literário também preocupa Todorov (2009), no contexto francês. O autor em seus estudos demonstra que ainda no século XXI, os alunos aprendem que a literatura é algo distante da sua realidade, desse modo, eles estudam na escola as obras como objeto apenas de ilustração de conceitos ou de novas metodologias de abordagem. O autor lamenta o fato de não ser concedido ao leitor comum a oportunidade de experimentar a sua condição humana no ato da leitura:

Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo (TODOROV, 2009, p.32-33).

Essas argumentações são de grande valia para compreendermos que a literatura é fonte riquíssima e inesgotável de temas significativos ao repertório escolar, bem como de uma linguagem diversificada. A literatura permite ao leitor desenvolver a criatividade e a imaginação – aspectos almejados pela escola – tendo em vista que a experiência contida na ficção muitas vezes é impossibilitada na vida real. Para que isso ocorra, é preciso que a concretização da leitura parta: “[...] da recepção do aluno, de convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e de técnicas” (ROUXEL, 2013b, p. 20). Esse encontro de sucesso com o texto literário vai

depender da relação do leitor com as imagens e as representações que são oriundas da sua experiência de mundo – da sua história pessoal, do imaginário coletivo da sociedade e também das lembranças literárias e estéticas.

A esse respeito, Ligia Chiappini propõe para o ensino do texto literário, no ensino médio, a permuta da “história literária pelo trabalho com o texto, não como objeto sagrado a explicar, mas como espaço de linguagem, cruzamento de discursos e saberes, espaço simbólico e polissêmico” (CHIAPPINI, 2005, p. 209). Corrobora com tal ideia Cereja (2005), quando defende a concepção da relevância de uma leitura que extrapola a cronologia e contextualização históricas, o biografismo e a periodização. Tais autores pontuam que a leitura vista dessa forma deixa de assumir um caráter meramente ilustrativo e passa a ganhar força como formadora do leitor literário.

Pensar a leitura literária sob esse viés sugere a formação de um sujeito/leitor livre, crítico, com um imaginário mais enriquecido - capaz de construir a partir do seu encontro com o texto uma personalidade sensível e inteligente, aberta ao seu próprio reconhecimento de mundo e dos outros. No diálogo entre o mundo empírico e o universo ficcional, a literatura pode produzir significado para o mundo em que vive o leitor.

Com efeito, a passagem pela subjetividade é necessária para uma resposta sensível e criativa à leitura. Para isso, é preciso uma abordagem de mundo no trato com o texto literário que instigue o discente à formação autônoma, questionadora e crítica. Pensar em uma prática inovadora que privilegie, primeiramente, a experiência do aluno a partir do texto que está lendo. É preciso “[...] conhecer o leitor que habita o aluno, dar a ele oportunidade de ser lido pela literatura” (REZENDE, 2014, p.52), uma vez que, essa experiência do leitor como instância da literatura, pode suscitar uma ampliação de desejo e de vontade de entrar em contato com a história narrada.

Esse contato se dá por meio das experiências de vida individual, sendo um processo contínuo e gradativo, só assim será definida a formação do sujeito leitor. Para que ela ocorra de fato, é preciso o contato direto com o texto literário e a escolha do tipo de texto a ser trabalhado em sala de aula. Todorov (2009) recomenda que para se provocar a leitura literária e para se buscar a compreensão ampliada do mundo, deve-se:

Encorajar a leitura por todos os meios – inclusive a dos livros que o crítico profissional considera condescendência, se não com desprezo, desde *Os Três Mosqueteiros* até *Harry Potter*: não apenas esses romances populares levaram ao hábito da leitura milhões de adolescentes, mas sobretudo, lhes possibilitaram a construção de uma primeira imagem coerente do mundo, que, podemos nos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas (TODOROV, 2009, p.82).

Essas obras podem ser fonte da experiência estética e, assim, contribuir para a formação dos leitores, uma vez que o ser humano precisa do contato com essas narrativas, pois elas são fontes de imersão no mundo fabulado, mágico e maravilhoso revelado por meio da intensa capacidade do ser humano de transformar os fatos e os sentimentos pelo viés artístico. Então, o possível é resgatar nos jovens, por meio do ato da leitura a possibilidade de ler para si, diferentes modalidades literárias, para poder ler com proveito o que a escola solicitar.

O texto literário tem um grande potencial, que se bem conduzido, pode trazer uma formação caracterizada no diálogo, questionamentos. Sabe-se que, ao entrar em contato com a leitura, é possível a criação de uma postura crítica em relação à sua realidade, uma vez que, por meio da leitura literária o leitor viaja para outros mundos e a partir dessa viagem ele cria um lugar novo, único, ampliando o conhecimento com novas experiências. A esse respeito Cosson (2011) diz que:

Ao professor cabe criar as condições para que o encontro com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos [...]. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem (p. 29-30).

Nessa ideia o autor sugere que a escola deve criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido, pois é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos. Portanto, a “[...] literatura não se lê, se vive” (DALVI, 2013, p.68). E é nesse contato que se estabelece um diálogo ativo que não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também viver essa experiência.

Por isso, no âmbito escolar, a leitura literária não pode ser impositiva e meramente formal, em razão da pluralidade própria do seu discurso. Como os sentidos literários são múltiplos o ato de ler é, portanto, gratificante como esclarecem Aguiar e Bordini:

No contato com o conhecido, fornece a facilidade da acomodação, a possibilidade de o sujeito encontrar-se no texto. Na experiência com o desconhecido, surge a descoberta de modos alternativos de ser e de viver. A tensão entre esses dois pólos patrocina a forma mais agradável e efetiva de leitura (1988, p.26).

Partindo dessa concepção, o ensino de literatura deve priorizar o atendimento aos interesses dos alunos, a provocação de novos interesses por meio de mecanismos que despertem e agucem o senso crítico, a preservação da ludicidade do texto e a leitura de fruição que estimule a imaginação.

Outro ponto de suma importância a ser destacado no trabalho com o texto literário, diz respeito à aproximação das obras por meio dos diálogos que a leitura deve permitir com as mais variadas situações, passando pela cultura, história e contexto de um povo e/ sua língua.

A literatura se escreve com a lembrança daquilo que é, daquilo que foi. Ela a exprime, movimentando sua memória e a inscrevendo nos textos por meio de um certo número de procedimentos de retomadas, de lembranças e de re-escrituras, cujo trabalho faz aparecer o intertexto (SAMOYAUULT, 2008, p.47).

Com efeito, é por meio das diversas leituras realizadas no decorrer de sua vida que o leitor criará o seu universo particular de citações, conscientes ou não, e, assim, contribuirá para a evolução de sua criação.

Assim como Samoyault, Cereja traz em seus estudos a importância do conhecimento prévio do leitor para a leitura do texto literário. Nessa perspectiva, o autor pontua uma nova forma de ensino com o texto literário, embasada no diálogo entre textos de autores de épocas literárias diferentes. O autor reforça a concepção de ensino voltado para a centralidade do leitor na leitura do texto literário e do trabalho com a intertextualidade entre textos literários e não literários.

Nesse sentido, com a intenção de desenvolver o hábito da leitura na escola e despertar o interesse do aluno pela leitura literária no ensino fundamental II, a disciplina de Língua Portuguesa precisa integrar os conhecimentos e conceitos da linguagem e da literatura com outras disciplinas, que mostram, por exemplo, outras culturas, como a cultura greco-romana, a cultura da antiguidade clássica, a mitologia, sobre a diversidade étnico-racial, dentre outras, em um mecanismo de aprendizagem voltada para a pesquisa, a leitura, a reflexão, a análise da obra literária e a criação.

Compartilhando dessa concepção, Gomes (2014) propõe um método cultural de ensino de literatura em que o leitor construa o sentido dos textos a partir do processo comparativo próprio do uso da intertextualidade. “Esse olhar de revisão de investigação de como a identidade está representada, dá sustentação ao caráter politizado do método cultural de leitura dos textos literários” (p. 34). Essa proposta de leitura procura levar em consideração não só o estético, mas também o cultural. Tem sua relevância ao conceber uma postura política, trazendo para a sala de aula a preocupação do respeito às diferenças culturais e a formação de uma postura menos preconceituosa.

Tendo em vista essa realidade, torna-se mais que urgente conectar o ensino com a vida do aluno. Isso significa pensar na escola como um universo que requer uma dinâmica

totalmente diferente, inovadora que perpassa por diversos saberes, conhecimentos, recursos e linguagens. Para que isso aconteça, é preciso que o professor crie condições para que a leitura literária desperte a criatividade leitora como sugere Marcia Cabral da Silva (2013), ao dizer que a leitura literária pressupõe criatividade, que ligada à experiência, torna possível ao indivíduo atingir evolução mental complexa, é um ato de libertação, trata-se de material formador que lhe permite exercitar a imaginação criadora. Ou seja, “[...] a fantasia como resultado do exercício a partir da imaginação criadora não significa fuga da realidade. Ao contrário, no campo das manifestações artísticas, revela um modo qualitativamente diferenciado de se penetrar no real” (p.57).

No ensino de literatura trabalhar com a criatividade significa recuperar por meio da experiência com a literatura os elementos da cultura, reativá-los e combiná-los, através da imaginação e, a partir daí, criar o inédito, o original.

As reflexões aqui tecidas e os procedimentos do ensino de literatura apresentados revelaram uma tentativa de mover um trabalho com a literatura, tomado primeiramente como uma experiência estética, correspondente a uma sublimação da subjetividade, um lugar da negociação de sentidos, de emoção e de encantamento; de tal forma que, essas experiências sejam bases para abordagens de leitura que primem pela implicação do leitor na obra, não somente ocultando-o, mas impulsionando seu investimento imaginário e criador.

Por fim, ressaltamos a necessidade de quebrar à resistência que o currículo impõe ao processo de ensino, em detrimento de uma abordagem que, de fato, integre o aluno na leitura literária, estabelecendo novos modos de ler e, portanto, novos rumos para o trato com as obras.

No próximo tópico, serão explorados alguns aspectos do livro didático no que se refere à abordagem do texto literário. Também observamos se o livro didático da escola pesquisada prioriza uma prática provocativa de leitura e solicita, no ato de ler, o papel colaborativo do leitor no processo de exploração da heterogeneidade dos sentidos textuais.

1.1.2 O livro didático e a criação do leitor

No contexto atual, as propostas apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN's (1997) para o ensino fundamental apresentam algumas perspectivas sobre o ensino do texto literário, em sala de aula, no que diz respeito ao planejamento do professor que deve

estar fundamentado na valorização da leitura literária, vislumbrada como fruição estética, possibilitando aos discentes atividades de acesso aos mundos criados pela literatura.

Dessa forma, observamos nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (1997) que o texto literário seja definido, por sua especificidade, é tratado como elemento indispensável ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento crítico. Assim, o contato com o texto deve estar incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento sobre a experiência humana, que possui propriedades compositivas matizadoras de um tipo particular de escrita.

Rumo a essa perspectiva, a Proposta Curricular elaborada para orientar a área de linguagens do 6º ao 9º ano do Estado da Bahia (2010) aponta que a condução das aulas de leitura e produção de texto deve priorizar a autonomia comunicativa do aprendiz. Para isso, é preciso que:

As práticas textuais sejam planejadas no sentido de dar ao estudante a palavra, da mesma forma que o escritor a possui, incentivando o aluno na apresentação de suas ideias. Na seleção dos textos a serem trabalhados deve considerar aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social (2010, p.13).

Logo, o trabalho com o texto literário – mencionado pelos PCN's e documentos oficiais da Bahia - colabora com a visão de que a literatura é um rico material tanto para a aquisição de conhecimento quanto para a discussão e a reflexão em torno de temas que envolvem o estar do ser humano no mundo (CEREJA, 2005) e configura-se como essencial ao desenvolvimento dos alunos no que se refere à formação da cidadania.

Diante disso, para que o ensino com a literatura em sala de aula promova o contato com o literário e, conseqüentemente, a formação de alunos leitores como regem os documentos oficiais, é fundamental evitar certas abordagens inerentes à escolarização inadequada da literatura, presentes, principalmente, em livros didáticos que a utilizam para diversos fins, longe do ideal, porque, no geral, as propostas de atividades utilizam os textos literários como pretexto para abordagem de conteúdos gramaticais, localização de informações superficiais no texto, entre outras.

Para uma melhor compreensão sobre tais implicações, aqui, analisamos como o livro didático de Língua Portuguesa, *Jornadas. Port*, das autoras Dileta Antonieta Delmanto e Laiz Barbosa de Carvalho (2012), adotado na escola pesquisada, aborda o ensino de literatura e se prima pela exploração do texto literário de modo a suscitar a criatividade e a fabulação do aluno/leitor. A coleção é composta por quatro volumes, para alunos do 6º ao 9º ano, aprovado no processo avaliativo do PNLD - Programa Nacional do Livro Didático - (2014). Esse processo de avaliação implementado pelo MEC - Ministério da Educação -, por meio do

PNLD, é uma realidade importante, uma vez que se consegue constatar os resultados positivos em muitos campos e propor melhorias para os aspectos negativos.

A coletânea traz a preocupação com a diversidade de tipos e gêneros textuais. Esse é um aspecto positivo em função de sua necessidade, importância social e porque a compreensão da diversidade textual, tanto oral como escrita, pressupõe o desenvolvimento de habilidades que devem ser objeto de ensino, visto que cada gênero requer uma abordagem específica e o estudo dos códigos e protocolos regulam o seu sentido institucional.

Ao trabalhar a diversidade textual, no entanto, os textos literários têm sido relegados a um plano secundário no manual analisado, sendo privilegiados em poucas unidades de cada volume como textos de estudo. Esse é um aspecto preocupante, pois não se pode esquecer que são os textos literários que tendem a falar de forma mais intensa do ser humano, motivo pelo qual precisam ser valorizados no trabalho escolar, por serem suportes que podem possibilitar o exercício do diálogo e a formação de um leitor mais crítico, com um imaginário mais rico, criativo e atuante.

As investigações realizadas revelam que não há uma proposta metodológica clara em relação à leitura do texto literário nos livros didáticos examinados, que tenha como objetivo a ampliação do “horizonte de expectativas” do aluno do ensino fundamental do segundo ciclo, uma vez que, não há um trabalho frequente voltado a contribuir de forma contínua e sistemática, para a compreensão progressiva das especificidades dos textos literários, pois esses são pouco debatidos e diluem-se ao longo das coleções, sem se verificar o essencial neles, ou seja:

[...] a percepção de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem; centram-se nos conteúdos, e não na recriação que deles faz a literatura, voltam-se para as informações que os textos veiculam, não para o modo literário como as veiculam (SOARES, 2003, p.43).

Desse modo, a leitura literária, da forma que é abordada na coleção em análise, não leva em consideração a produção do aluno como leitor e coautor, isto é, o aluno não é estimulado a inferir, preencher as entrelinhas e a reconstruir as pistas textuais até chegar a um nível maior de criticidade, no ato de ler.

Na coleção de Língua Portuguesa, *Jornadas.Port*, das autoras Dileta Antonieta Delmanto e Laiz Barbosa de Carvalho, de acordo com a pesquisa do PNLD (2014), o trabalho com a modalidade oral da língua é em número consideravelmente reduzido, assim, as trocas de ideias, discussões estão menos presentes. Desse modo, o livro didático “[...] apazigua, por meio de respostas bem dosadas, a inquietação criadora que leve o homem a questionar” (CHIAPPINI, 2005, p.195). Uma abordagem metodológica, sem priorizar uma prática

provocativa de leitura e sem solicitar o papel colaborativo do leitor no processo de exploração da heterogeneidade dos sentidos textuais, põe a criatividade e a inventividade do aluno/leitor.

Assim, é preciso uma prática que valorize o papel da recepção no ato de ler, especialmente o texto literário, pois é possível desenvolver uma prática sistemática e contínua para que o aluno/leitor possa explorar significativamente as múltiplas possibilidades da palavra e da forma. Nesse sentido, a leitura do texto literário exige que todos os elementos estruturais do texto sejam levados em consideração e que o leitor impulse seu repertório, ou seja, seus conhecimentos textuais e de mundo, para desvelar e vivenciar as impressões, os sentimentos manifestos pelo texto e os prazeres que ele lhe desperta.

Segundo análise do PNLD (2014), nota-se, na coleção investigada, a prática do ensino de gramática centrada na frase e no uso do texto literário como pretexto para o ensino dos recursos linguísticos. Como no exemplo citado a seguir, no volume do sétimo ano, em relação ao emprego das locuções adverbiais:

Ao contar aos filhos a história de Hiena, mamãe não abria mão de mencionar o título da criança, tia. **Um dia** lhe perguntei: [...] **Nos dias de hoje**, o falado chupa-cabra que andou ocupando as manchetes dos jornais [...] faz-me pensar na hiena. Que função elas têm nesses trechos?
As locuções adverbiais um dia e nos dias de hoje indicam com precisão o momento em que os fatos ocorreram ou ocorrem? (CARVALHO, DELMANTO, 2012, p.20).

Desse modo, quando o ensino de língua é conduzido por um conjunto de regras e normas gramaticais que objetiva uma produção de uma língua culta, bloqueia-se a possibilidade de criação do aluno, pois ele fica acomodado a determinadas regras sem a liberdade emotiva no momento da produção.

No que se refere à participação e ao tratamento dado ao leitor no ato de ler, já se vislumbra alguns avanços no livro didático em questão, visto que a sua participação está sendo mais solicitada, embora ainda seja constatada, em algumas abordagens, apenas sua concordância com vistas à realização de estudos e ao oferecimento de suportes teóricos e práticos. Já a literatura perde espaço, sobretudo à medida que avança as séries do Ensino Fundamental II. As poucas narrativas existentes quase não exploram os aspectos relacionados ao contexto histórico, social e político da produção do texto literário - especialmente no volume do sétimo ano (PNLD, 2014). Assim, quase não há abordagem do ensino do texto literário no manual em análise que leve em consideração os aspectos culturais do texto literário, tão necessários para a formação cidadã. Tomamos como exemplo os exercícios de compreensão e interpretação, no volume do sétimo ano, a respeito do texto *Como nasceram as estrelas*, de Clarice Lispector:

1. Que personagem aparecem nessa lenda?
2. O que levou as mulheres a se embrenharem no mato?
3. Por que as mulheres chamaram os curumins?
4. Releia.

“Mas os garotinhos também colheram muitas e fugiram das mães voltando à taba e pedindo à avó que lhes fizesse um bolo de milho. A avó assim fez e os curumins se encheram de bolo que logo se acabou. Só então tiveram medo das mães que reclamariam por eles comerem tanto.”

- a) Por que os curumins ficaram com medo das mães?
- b) Que ideia tiveram para fugir delas? (CARVALHO, DELMANTO, 2012, p.96).

Pode-se perceber nessas atividades que as autoras trabalham o texto apagando o texto literário como objeto simbólico, social e histórico. Esta prática induz o aluno a acreditar que há uma resposta sempre localizada em determinada parte do texto. Isso pode tornar a aula de língua portuguesa pouco atrativa, causando nos alunos falta de interesse pela leitura.

Considerando o exposto, é preocupante a pouca abordagem da leitura literária na coleção analisada porque é defendido que a leitura literária pode contribuir, pelo poder da palavra e da linguagem, para o desenvolvimento do pensamento criativo. Assim, o aluno ao ouvir ou ao ler histórias realiza atividades mentais, o que permite que a história lida ou ouvida tome dimensões diversas. Portanto, a experiência com a palavra literária pode oferecer linguagem diferenciada, desafiadora e criativa.

A esse respeito, Delors (2012) sinaliza que a educação do século XXI deve considerar e oferecer as crianças e aos jovens as diversas possibilidades de experiências – estética, artística, cultural e social. “Na escola a arte e a poesia deveriam ocupar um lugar mais importante do que aquele que lhes é concedido” (DELORS, 2012, p.82).

Como se vê, a educação estética é um potencial valioso para a formação humana e a literatura pode ser um instrumento de grande valia para a formação de sujeitos sensíveis e criativos.

Pensar em formação de leitor é compreender as contribuições do texto literário como um meio que oportuniza a promoção do pensamento criador, algo tão importante para a formação das crianças/ jovens, nos dias atuais. Nesse sentido, é importante que o docente não use o livro didático como guia para um trabalho em sala de aula, mas, realmente, o conceba como um recurso de apoio para se pensar em estratégias que levem em consideração a ampliação de diálogos com outros textos nas atividades de leitura propostas. Com essa concepção, podem ser construídas novas práticas de leitura com base no próprio manual didático, apresentando para os alunos os aspectos de produção de materiais escritos e de práticas de leitura: nesse caso, “[...] não se esconde do leitor em formação que o livro didático possui um autor, um editor, e que esses vários sujeitos realizaram intervenções durante o

processo de elaboração do material que se encontra ali, em sala de aula” (PIETRI, 2009, p.85).

Portanto, planejar atividades que preencham as lacunas deixadas, em geral, pelos livros didáticos, significa o professor pensar em todas as etapas, à luz de um ou mais métodos críticos, concebendo como finalidade a participação do aluno, fazendo as intervenções sempre que forem necessárias, de modo que favoreça a formação de leitores aptos para a leitura de textos literários, leitura que faça a ponte entre o universo textual e o vivencial.

A inserção de uma proposta pedagógica que leva em conta a perspectiva dialógica de trabalho com o texto literário, a partir das relações intertextuais, convida o leitor a construir o sentido dos textos pelo processo comparativo próprio do uso da intertextualidade (GOMES, 2014). Esse processo é uma importante ferramenta, porque permite a inferência sobre as leituras que os leitores possuem, além de demandar um esforço criativo dos sujeitos para acionarem as leituras já conhecidas, de modo a colaborar com a leitura crítica, condição essencial para a formação para cidadania.

1.1.3 A inovação no ensino do texto literário

Considerando a nossa experiência no dia a dia em sala de aula e a participação no Mestrado Profissional em Letras da UFS – Itabaiana, passamos a refletir sobre as diversas possibilidades de como o texto literário pode ser lido, devido à contribuição das leituras que se voltaram para a recepção dos leitores e à leitura subjetiva, bem como os estudos realizados por Cereja (2005) sobre o ensino de literatura, pelo fato desse autor entender a leitura como dialógica. Essa perspectiva segue na concepção de que: “[...] todo discurso artístico estabelece relações dialógicas com outros discursos, contemporâneos a ele ou fincados na tradição” (p. 178). Dessa forma, a proposta de Cereja não procura supervalorizar nem os elementos internos nem os elementos externos da obra de arte, mas olhar para a relação existente entre eles. Com a inclusão de uma metodologia em que o texto literário seja trabalhando a partir de uma intertextualidade que lhe é própria, devem ser considerados os temas, os gêneros diferenciados ou o projeto estético.

Nesse sentido, a presente dissertação leva em consideração a importância da intertextualidade e busca a formação de leitores a partir do contato com o texto literário que instigue a fabulação e “também com uma série de outras interações, mediadas por textos literários e não literários, por textos didático-expositivos, por linguagens verbais e não verbais

etc.” (CEREJA, 2005, p.179). Para isso, o professor pode levar para a sala de aula: filmes, músicas ou imagens, por exemplo, que dialoguem com a proposta desta pesquisa. A partir da intertextualidade entre esses textos e o texto literário, o professor pode despertar nos estudantes o gosto pela leitura da literatura.

Essa sugestão de Cereja (2005) fundada na recepção e nos diálogos entre os textos e contextos pode ser uma alternativa para ser aplicada em sala de aula no ensino fundamental II, mas é preciso que não seja trabalhada de forma mecânica, e sim, adaptada a proposta, ao perfil da turma.

Outro aspecto relevante para o embasamento da proposta de ensino foi a pesquisa coletiva realizada no curso de aperfeiçoamento profissional PROFLETRAS, orientada pelo professor Carlos Magno Gomes, o qual possui textos baseados na temática do ensino de literatura a partir dos pressupostos dos estudos culturais. Com efeito, por meio do curso foi possível compreendermos o leitor cultural como aquele que parte de um movimento de identificação para ressignificar o texto por meio de uma construção de sentido e significados. É um leitor preocupado em discutir tanto as questões estéticas, quanto os aspectos culturais presentes no texto literário (GOMES, 2010, p.29). Essas contribuições são significativas para o ensino do texto literário por considerar a Língua Portuguesa e a Literatura fonte de legitimação de acordos e condutas sociais, bem como, representação artística tão significativa para a formação do homem e para a sua compreensão do mundo.

Nessa perspectiva, acredita-se que a presença da leitura literária na escola deve “[...] partir da recepção do aluno, de convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e de técnicas” (ROUXEL, 2013b, p.20). Assim, é fundamental o anseio dessas competências para que o processo de ensino e aprendizagem seja capaz de formar um indivíduo questionador e indagativo, quanto ao conteúdo que se estuda e a sua importância para o cotidiano.

Essa abordagem pretende incentivar e aguçar as capacidades reflexivas dos alunos por meio de algumas práticas que levem em consideração três princípios cruciais para a formação do aluno sujeito/leitor no ensino de literatura: *saberes sobre os textos, saberes sobre si e saberes sobre a própria atividade lexical* (ROUXEL, 2013b). Os *saberes sobre o texto*: que se referem aos conhecimentos sobre os gêneros e estilos, o funcionamento do discurso, e a compreensão sobre a poética dos textos. Por exemplo: o estudo de uma obra total permite descobrir, identificar e compreender os fenômenos sobre os quais serão estabelecidos conceitos e noções que se transformarão em ferramentas de leitura. Os *saberes sobre si*: que remetem à percepção do leitor sobre si, é a afirmação de uma subjetividade em ato na leitura.

Diversas atividades podem ser planejadas para que os estudantes aprendam a escutar a si próprios, exemplos: a prática dos diários de leitura, a escuta flutuante: sensações e imagens mentais, a prática metacognitiva do autorretrato de leitor. E finalmente, *os saberes sobre o ato léxico*: que se referem à capacidade de interpretar e utilizar as técnicas apropriadas para sistematizar e apreender o texto. Diante de tal reflexão e considerando os aspectos anteriormente pontuados, verificamos que é importante ensinar ao aluno a evitar uma subjetividade desenfreada, fonte de delírio interpretativo (ROUXEL, 2013b, p.21-21).

Em síntese, esses saberes são importantes para a formação do aluno leitor, na medida em que ele consegue perceber os aspectos culturais e estéticos presentes nos textos, e interage com eles. Tais conhecimentos são importantes para o ensino de literatura porque servem como procedimentos metodológicos que podem incentivar no estudante o desejo de analisar de forma crítica os textos literários e, desse modo, refletir sobre o mundo, o que pode lhe auxiliar na postura reflexiva sobre seu cotidiano.

Para a nossa proposta, na qual a criação do aluno é de grande relevância, muito colaboram as sugestões do método criativo de Aguiar e Bordini (1988), que viabilizam a expressão e a apreensão de práticas de cunho artístico, a partir do texto literário, conjugado sob a perspectiva de objeto de prazer e de provocação à aquisição de saberes. O método criativo tem como ponto positivo permitir aos alunos que eles se expressem com bastante liberdade. Um dos resultados positivos desse método é levar os alunos a assumirem um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, vistos, assim como coautores do texto literário. A partir da prática do método criativo, os estudantes passam da fruição do texto à sua interpretação, numa construção de conhecimentos diversos.

A concepção de leitura, defendida ao longo desta pesquisa, está relacionada à noção de transformação sócio-cultural, que só se viabiliza por meio de um ensino voltado eminentemente para a realidade do aluno e que almeja alcançar como meta, uma postura crítica ante o mundo e a *práxis social*. “Toda a atividade de literatura deve, em consequência dessas premissas, resultar num fazer transformador: numa leitura em que o aluno descobre sentidos e reelabora aquilo que ele é e o que pode ser” (AGUIAR, BORDINI, 1988, p.43).

Diante disso, pensamos em uma proposta de ensino de leitura do texto literário que vise a oferecer momentos de leitura a partir do texto literário de forma motivadora para proporcionar caminhos possíveis para vencermos as dificuldades da nossa realidade no que se refere à falta de interesse dos alunos por algumas leituras, inclusive a literária. Portanto, a intenção é de oportunizar o contato do aluno com o texto literário, utilizando a fabulação como referência, a fim de possibilitar experimentações propostas pelo texto literário.

Nessa perspectiva, percebemos que as novas formas de pensar, de agir e de relacionar-se estão sendo construídas no espaço social e educativo e, portanto, um novo cenário vai se desenhando, na atualidade. Nesse âmbito, não podemos deixar de levar em conta o papel que as tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) vêm desempenhando. Por conta disso, há a necessidade de contextualização perante a realidade do aluno/leitor com a inserção da exploração do texto literário associado aos suportes das novas tecnologias de forma dinâmica. Essas novas ferramentas de comunicação digital (celular, computador, câmera), não podem deixar de ser consideradas no planejamento das atividades pelos docentes, diante das dinamicidades proporcionadas nos seus variados aspectos: associação de imagens, sons ao texto, animação, tudo isso pode ser desenvolvido em atividades que se bem conduzidas, podem despertar no aluno um interesse a recepção criativa de textos literários.

Sobre o referido contexto e a utilização das novas tecnologias como recurso auxiliar da aprendizagem na escola, Lorenzi e Pádua (2012) pontuam que: “[...] o processo de criação coletiva contribui para o ensino aprendizagem, na medida em que promove a autoria, a autonomia, a interatividade, o registro e o protagonismo da turma, incentivando os alunos a produzirem e divulgarem o conhecimento” (p. 49). Assim, as TDIC em sala de aula podem ser utilizadas para motivar a participação e a recepção do leitor.

A proposta de leitura se justifica em face da necessidade de incentivar os estudantes a lerem mais os textos literários, o que contribuirá para o desenvolvimento da imaginação e da invenção de histórias. Para isso, aqui, buscamos por meio da fabulação - que na definição do dicionário de filosofia é uma narrativa que tem como objetivo fabricar relatos fictícios através da imaginação que, consiste em, “uma espécie de delírio que implica certa confusão entre o presente e o passado expressando-se num discurso incoerente dominado pelas formas imaginárias de perceber” (JAPIASSU E MARCONDES, 1996, p.98). Esse ato de sensações pode envolver o aluno a ser autor do texto, criando e inventando com o apoio de elementos lúdicos: desenhos, dinâmicas, imagens, músicas, álbuns infantojuvenis e os novos aparatos tecnológicos, principalmente, o computador. Os referidos elementos são relevantes para estimular a fabulação leitora. Sendo esta essencial na vida das pessoas, pois desperta em cada um de nós o apelo ao sonho, à necessidade da fantasia e da imaginação. “Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar vinte e quatro horas sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado” (CÂNDIDO, 1995 p.174). De tal modo, a criação ficcional ou poética está presente em todas as pessoas, seja analfabeto ou erudito, pelos gêneros anedota, caso e história em quadrinhos, entre outros. Todos eles ganham forma por força do imaginário, essa necessidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação faz parte

da natureza humana (CÂNDIDO, 1995). Diante disso, é importante um ensino de literatura que valorize o espaço da imaginação, do entusiasmo, da descoberta de abordagens inovadoras de leitura que tornem o ensino propiciador da criatividade.

CAPÍTULO II - A LEITURA SUBJETIVA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Este presente capítulo prioriza as considerações sobre uma metodologia de leitura que prime em formar um leitor criativo através de leituras que valorizem a apreciação estética no intuito de instigá-lo para a leitura da literatura de forma lúdica e prazerosa. Assim, na intenção de atingir tal objetivo, este capítulo discorre sobre as teorias que tratam sobre a leitura subjetiva, da formação do leitor e da relevância sobre o repertório do leitor quanto à linguagem literária, compreendendo-a como provocação de seu processo de recepção e de construção de sentidos.

2.1 A experiência com a leitura subjetiva

Sabe-se que a obra literária tem uma autonomia que lhe é própria. Sua leitura não pode ser semelhante a de outros textos e nem a formação do leitor de literatura pode ser a mesma de um leitor de textos comuns. O texto literário é polissêmico, pois sua leitura pode provocar no leitor reações diversas que partem da subjetividade para a ampliação do conhecimento crítico e a constituição de elementos reflexivos. A esse respeito Zilberman (2010) considera que:

O significado só pode ser construído na imaginação, depois de o leitor absorver as diferentes perspectivas do texto, preencher os pontos de indeterminação, sumariar o conjunto e decidir entre iludir-se com ficção e observá-la criticamente. A consequência é que ele aprende e incorpora vivências e sensações até então desconhecidas, por faltarem em sua vida pessoal (p. 43).

Como se vê nesses argumentos, explorar uma leitura que incentive o acionamento do imaginário que cada leitor carrega consigo, bem como, as experiências pessoais, conhecimento de mundo no que se referem às informações, às emoções e aos afetos, pode auxiliar o professor a levar em consideração a realidade cultural e social do aluno. Realizar a leitura do texto em sala de aula, por meio de saberes prévios dos estudantes, pode contribuir para a construção de sentidos do texto. Esses aspectos remetem a uma abordagem sensível dos textos, indispensável para a construção identitária do leitor e para o enriquecimento de sua personalidade, como pondera Rouxel:

É essa reação sensível que assinala a apropriação da obra pelo aluno. Nesse caso se produz um fenômeno próprio da leitura literária. A alteração da obra pelo leitor e a alteração do leitor pela obra. O leitor expõe ao ler, se desapropria de si mesmo para

se confrontar com a alteridade e descobrir, *in fine*, a alteridade que está nele (2013b, p. 28).

Assim, experiências não vividas no dia-a-dia podem ser adquiridas pelo contato do estudante com o texto literário. Este pode ensinar a maneira de ver o outro e a si e nos torna mais sensíveis ao fato que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos.

Percebemos, a partir da assertiva de Rouxel, que o fator estético correlacionado ao lúdico é relevante para o desenvolvimento da imaginação e da sensibilidade estética, uma vez que, essas características requerem reflexão e contemplação. Como consequência, o leitor consegue apropriar-se daquilo que lê e apreender os efeitos de sentido, com maior relevância.

Essa ação para a formação de leitores não é tarefa fácil. Compete à escola e à sociedade incentivar a prática de leitura como um instrumento de libertação e de aprimoramento humano, utilizando para isso estratégias e técnicas educacionais criativas e eficientes que despertem o interesse no estudante, motivando-o a não se limitar a ler somente no universo escolar, mas também fora dele. Como assevera Rezende (2014):

Cremos que o leitor não se forma só na escola [...]. A escola poderia contribuir para desenvolver meios para refletir, comparar, criticar diferentes formas de ler e diferentes modalidades literárias – populares, de massa, eruditas – uma vez que o leitor que não lê fora da escola, que não descobre o prazer de ler para si, dificilmente conseguirá ler o que os formadores consideram como leitura de formação (p. 52-53).

Com um trabalho de formação de leitores realmente comprometido com o desenvolvimento do senso crítico-reflexivo, é esperado que o aluno seja provocado para fazer despertar o leitor em potencial existente dentro dele, e possa em alguns momentos durante a vida escolar, escolher as próprias leituras. Visto que, “[...] a função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativas de sua vida prática” (JAUSS, 1994, p. 50).

Essa concepção considera que a experiência estética da leitura pode levar o sujeito à emancipação, à medida que o provoca, desestabilizando-o e ampliando seu “horizonte de expectativas”. Este “conterá os valores prezados pelos alunos, em termo de crenças, modismos, estilo de vida, preferência quanto o trabalho e lazer, preconceitos de ordem moral ou social e interesses específicos da área da literatura” (AGUIAR, BORDINI, 1988, p.88). Assim, compreende-se que, para a realização de uma prática de ensino de leitura, capaz de ampliar os “horizontes de expectativas” dos seus alunos, cabe ao professor, o dever de assumir o papel de mediador do processo de aprendizagem de leituras diversas, tendo em foco a promoção da interação texto-leitor-texto, a fim de formar leitores conscientes de sua importância no ato da leitura.

Diante disso, o ensino da literatura, no contexto atual, deve levar em consideração o movimento contínuo de leitura, com estratégias pedagógicas de leitura literária que ofereçam a possibilidade de o aluno exercer uma ampliação das suas capacidades, dialógicas de apreensão do mundo (do texto e da sociedade, etc.). Visto que, “o leitor tem um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente abrindo-se. Esse horizonte é o mundo de sua vida, como tudo que o povoa: vivências pessoais, culturais, normas jurídicas, filosóficas, etc.” (AGUIAR, BORDINI, 1988, p.87). Assim, O sentido do texto não se realiza por si só, mas por todos esses conhecimentos prévios do aluno para então provocar as necessidades de novas vivências literárias, espaço para construção de mundos possíveis que dialogam com a realidade, expandindo as experiências do sujeito.

Dessa maneira, pensando nas mais variadas formas de leitura de textos literários e no despertar para a leitura da literatura de forma lúdica e prazerosa, conforme consideram os autores acima citados, a presente dissertação busca oferecer uma metodologia pedagógica capaz de formar um leitor crítico e criativo através de análises e interpretação do texto literário, visando atingir um discurso crítico desenvolvido pelo aluno, a partir do reconhecimento das especificidades estéticas do fazer literário para ampliação de conhecimento de mundo do indivíduo.

É importante também ressaltar que as teorias acerca da leitura de autoria de Eco, Rouxel, Aguiar e Bordini se constituem em um importante instrumento para um ensino que valorize a formação do leitor como um criador, isto é, o reconhecimento da criatividade na recepção. Dessa forma, Eco, Rouxel, Aguiar e Bordini dialogam ao apontarem que é importante [...] “desenvolver a competência estética do leitor, ou seja, sua aptidão para reagir ao texto, para estar atento às repercussões que a obra suscita nele mesmo e a exprimi-los” (ROUXEL, 2014, p. 25).

2.1.2 O possível lugar do leitor

Diante desses estudos que abordam ser o sentido a interação feita entre os atos de compreensão do leitor e do texto, faz-se imperioso frisar que, o trabalho com a literatura não pode ser pautado apenas na estética das obras ou ainda de forma fragmentada, mas, sim, por objetivos que promovam ao leitor a necessidade de solucionar os problemas que o texto apresenta na construção de sentidos. Afinal, o texto é “[...] uma máquina preguiçosa pedindo

ao leitor que faça parte do seu trabalho” (ECO, 2004, p.9). Assim, é necessário que o leitor o complete com a sua experiência ou o seu conhecimento sobre outras histórias.

Por isso, pensar em leitura sem levar em conta a importância do lugar do leitor, seria como deixar de lembrar o “[...] ingrediente fundamental não só do processo de contar uma história, como também da própria história” (ECO, 2004, p.7).

O leitor sempre foi o responsável pela efetiva realização de uma obra literária. Mas durante muito tempo, ele não foi considerado pela crítica literária seja ela a impressionista, a historicista, a formalista ou *New Criticism*. O leitor começa a ser estudado nas últimas décadas do século XX, por pesquisadores que passaram a desenvolver as chamadas Teorias da Recepção, as quais têm por cerne a resposta do público às obras literárias. Tal concepção é mencionada por Jauss:

[...] A obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e “fim”. Conduz o leitor a determinada postura emocional, e com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então- e não antes disso, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores (1994, p.28).

Percebe-se nos argumentos do autor, portanto, a imprescindível preocupação com o leitor, ninguém menos do aquele que em contato com a obra de arte poderá respondê-la, estabelecendo-se assim, a comunicação, que é necessária a ambos.

A Estética da Recepção considera a obra de arte como um sistema que define por produção, por recepção e por comunicação, articulando, dessa forma, a tríade autor-texto-leitor. Assim, os postulados dessa teoria chamam a atenção para o fato de que o ato da leitura resultará das projeções que determinado leitor de uma determinada sociedade possui sobre si mesmo, sobre o mundo e sobre o texto. Por isso, as condições sócio-históricas que influenciarão as diversas interpretações atribuídas ao texto literário estão no centro de seus interesses.

De acordo com Jauss (1979), a produção da experiência estética é caracterizada por três categorias fundamentais, distintas e complementares – *poiesis*, *aisthesis*, *catharsis* - que se manifestam de forma simultânea enquanto a obra de arte literária é lida.

Nessa perspectiva, a experiência estética é compreendida como fruto de um encontro eficaz, pessoal, íntimo, entre um leitor e uma obra. Essa experiência é um momento privilegiado na formação do leitor. Na vivência do fictício, o leitor sai enriquecido com

“saberes de natureza intuitiva e empírica que o marcam bem mais do que os saberes puramente conceituais” (ROUXEL, 2014, p. 23).

Essa condição abarca caminhos possíveis na busca pela formação de leitores criativos, a partir de uma reflexão pela palavra o leitor evidencia a sua condição de criador, manifestada no momento da leitura em que projeta sua visão de mundo, em uma obra aberta, neste ou naquele personagem, acreditando mais ou menos no que diz o narrador e formulando seus conceitos e até mesmo interpretações e julgamentos opostos sobre as personagens e as suas motivações.

Nesse processo, “[...] o sentido de um texto literário não está reduzido à intenção do autor, ele o ultrapassa, pois o sentido não é dado de antemão: O leitor participa ativamente do acabamento do texto, mas exatamente de sua abertura para outras leituras” (LEBRUN, 2013a, p.134). Assim, o indivíduo é impulsionado a projetar nessas lacunas a sua própria subjetividade, identificando-se e desidentificando-se com personagens e diferentes interpretações dos fatos narrados, o que o faz reescrever o texto. É importante lembrar que se o ensino do texto literário não considerar as suas possibilidades de diferentes interpretações, o texto perde seu interesse literário. Ele se torna simples pretexto e não deixa mais espaço ao leitor

Nesse sentido, entender a leitura do texto literário como plural é possibilitar ao infinito, as ações implicadas na leitura como: “[...] trocar, cooperar, caminhar, caçar, apropriar-se, descentra-se, julgar, escolher, ligar” (LEBRUN, 2013a, p.140). Essas ações convidam o leitor a usar as palavras e desenvolver diversas possibilidades de interpretação que o texto literário permite. Nessa perspectiva, a autora mostra que é possível formar um sujeito leitor intérprete, crítico, ativo, autônomo e apaixonado desde os primeiros encontros com os textos literários na comunidade leitora da sala de aula, desde que haja uma mediação de leitura que faça a diferença dentro desse processo de motivação.

Segundo Iser, na obra *O ato da leitura II* (1999), compreende-se que o sentido do texto, na verdade, é um efeito experimentado pelo leitor e, não algo que esteja definido previamente. Para ele, a literatura possui uma existência dupla. Ela pode existir à revelia do leitor, nas livrarias e nas bibliotecas, mas ela somente se concretiza no ato da leitura. O texto literário é um esquema virtual feito de lacunas e indeterminações a serem acionadas e interpretadas pelo leitor. O autor distingue o leitor real do leitor implícito. O leitor real é o sujeito que lê a obra. O leitor implícito é parte do texto, é uma construção textual, percebida como imposição pelo leitor real. O leitor implícito é um leitor ideal responsável por guiar o leitor real no processo de leitura.

Nesse sentido, o texto literário só encontra sua realização quando de fato for lido pelo leitor real, que: “lê o mundo (em sua plena manifestação socioeconômica – estético – cibernética)” (TINOCO, 2010, p16), e daí preenche seus espaços, atualiza seus sentidos, constrói significados. Esse fato de identificar, recuperar ideais e/ou leituras demonstra um exercício de pensamento criativo, visto que, nesse exercício de pensar com referências está envolvida a coautoria com desdobramento intertextual.

Umberto Eco também desenvolveu uma teoria a respeito do leitor, denominado *leitor-modelo*, ao deixar claro que: “o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, embora costume ser interpretado com uma margem suficiente de univocidade” (ECO, 2004, p.37). Nesse sentido, o texto literário sempre precisará da cooperação de seu destinatário, o qual deverá, durante a leitura, lançar mão de seu repertório cultural e histórico, constituintes de seu “horizonte de expectativas”. Vale ressaltar que, o *leitor-modelo* não é apenas um colaborador para a existência da obra, mas essencial para a concepção das ideias que são a base de construção de uma obra.

Para Eco (2004), o texto contribui para produzir a competência necessária para que ele seja compreendido, portanto, prever o próprio *leitor-modelo* não significa somente crer que ele exista, mas também mover o texto de modo a construí-lo, sendo este movimento feito pelo próprio leitor. Na obra *Os limites da interpretação* (2012), Eco retoma a ideia de *leitor-modelo* e afirma que, se há este tipo de leitor previsto pelo texto, ele pode aparecer de duas maneiras: como *leitor-modelo* (ingênuo) e como *leitor-modelo* crítico. Na característica ingênua, o *leitor-modelo* não adentra as lacunas existentes do texto ou porque na maioria dos casos não tem repertório de experiências para atingi-las ou ainda porque ele não deseja alcançar os vazios, permitindo-se a experimentar a obra por meio de uma leitura fluida e sem compromisso. Já o *leitor-modelo* crítico é a idealização de um sujeito que capta as marcas deixadas pelo autor ao longo de sua construção textual e perfaz o caminho construído pelo autor-modelo. Este “é aquele que, como estratégia textual, tende a produzir certo *leitor-modelo*” (ECO, 2012, p.15). O *leitor-modelo* é uma dessas estratégias que possibilitam a realização de interpretações várias que se cruzam do texto literário.

A significação, por conseguinte, é estabelecida no processo que se constrói na interação entre autor-texto-leitor. O sujeito leitor é princípio ativo da interpretação, cabendo a ele o preenchimento da incompletude constitutiva dos textos. Conforme Eco (2005), todo texto exige um pacto de cooperação texto/leitor, uma relação de interação que tornará a leitura mais completa, à medida que o leitor desvenda o texto por meio de um jogo de regras implícitas de recriação. Desse modo, o leitor trabalha para melhor compreender o texto

literário, para vesti-lo de sentido de maneira árdua, partindo da estrutura mais simples até chegar as mais complexas, daí emerge o pensamento criativo.

Em *Os limites da interpretação* (2012), o autor ainda reforça a distinção entre uso e interpretação. Além disso, enfatiza sobre a semiótica da interpretação, e discorre que o processo de leitura pode ser entendido como a procura da intenção do autor (*intentio auctoris*), do leitor (*intentio lectoris*) ou da procura da intenção da obra (*intentio operis*). Privilegiando o que o texto diz, independente das intenções de quem o redigiu/leu, Eco assim define a *intentio operis*:

Agostinho, em *De Doctrina Christiana* dizia que uma interpretação, caso pareça plausível em determinado ponto de um texto, só poderá ser aceita se for reconfirmada - ou pelo menos se não for questionada - em outro ponto do texto. É isso que entendo por *intentio operis* (2012, p.14).

O leitor deve fazer conjecturas sobre a "intenção do texto", e testá-las. Pode fazer quantas quiser, "[...] arriscar todas as interpretações que queira, mas obrigado a dar-se por vencido quando o texto não aprova suas ousadias mais libidinais" (ECO, 2012, p.16). A dependência da *intentio operis* não exclui a participação do leitor. Como visto, a atribuição de sentido se dá a partir de hipóteses interpretativas realizadas por aquele previsto pelo texto, o seu *leitor-modelo*.

Afirmam Aguiar e Bordini (1988, p. 27) que ler o texto literário é imergir num universo imaginário organizado, carregado de pistas que o leitor deve seguir se quiser levar a leitura, ou melhor, o “jogo literário” a termo. Nesse sentido, para os alunos ampliarem a compreensão crítica do texto é necessário considerarmos que no ato da leitura ocorre a intersecção do repertório do leitor real com o repertório do texto. Assim, “o leitor atento e imaginativo se empenha em desmontar as armadilhas que lhe são montadas, e esse jogo criativo de elucidação, de busca de coerência, lhe dá prazer” (ROUXEL, 2013b, p.26). No entanto, o jogo que trata a autora não se reduz ao divertimento, à distração, mas está submetido a regras, oscilando entre a evasão, a fantasia e por convenções e regras a serem seguidas.

Nesse espaço, o ato de ler torna-se significativo e prazeroso, pois há um engajamento; o leitor identifica-se no texto e o traz para si, proporcionando novos sentidos. Para isso, é necessária uma prática de ensino voltada para a realização da leitura do texto literário por meio de debate, estimulando o jovem ou a criança a se pronunciar sobre o texto, a dizer seu ponto de vista, a dialogar de modo compartilhado. Cabe ao professor, tendo em vista a leitura literária com a contribuição do leitor, reconhecer que a literatura revela um modo estrutural

diferente das elaborações linguísticas usuais, e ensinar implica, nesse contexto, atingir a sensibilidade dos alunos e possibilitar o reconhecimento dos sentidos.

Diante das perspectivas apresentadas, neste TCF, para a orientação das ações pedagógicas do professor, adotamos ao longo desta pesquisa uma postura de ensino que incentive o debate, possibilitando questionamentos produtivos na sala de aula. De acordo com os estudos de Rouxel (2014), ensinar literatura não seria mais sobrecarregar os alunos com informações, mas desenvolver nos alunos habilidades de leitura e sensibilizá-los para a fruição face aos textos literários.

A presente dissertação contribuirá, portanto, de forma significativa, para o aprendizado dos alunos, pois uma leitura provocadora da literatura pode proporcionar a formação de leitores criativos, capazes de assumir uma postura crítica frente ao texto literário. É importante também ressaltar que as teorias sobre leitura, tratadas em Eco e Cereja se constituem em uma importante ferramenta para um ensino que valorize a centralidade do leitor, isto é, o reconhecimento dele na construção de sentido. Tal abordagem tem como foco o ensino de literatura com o objetivo da ampliação do “horizonte de expectativas” do estudante por meio de leituras críticas e intertextualidades em sala de aula.

2.1.3 A recriação do leitor

Após essas concepções apresentadas, faz-se necessário abriremos uma discussão sobre o caminho que o leitor deve percorrer para recriar um texto. Essa experiência é um aspecto marcante na atual pesquisa, por trazer o reconhecimento do sujeito leitor no ensino do texto literário.

Partindo dessa ideia, é preciso que a inventividade do docente seja requisitada para elaborar uma prática provocativa que envolva o leitor no processo de interpretação do texto literário, levando em conta a intertextualidade e o contexto em que se situa o leitor. Esse processo que solicita do leitor a identificar, recuperar e rearranjar ideias revela um exercício de pensar com referências e promove o processo de criação do leitor literário.

Em vista disso, pensar em um leitor real, sensível e envolvido, requer que se leve em consideração a relação do leitor com o texto, valorizando-se as experiências de leituras subjetivas e o amadurecimento afetivo e emocional do leitor. Essa relação com a obra

encontra-se no argumento de Annie Rouxel (2013b): “pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade” (p.32).

Reconhece-se nos argumentos da autora a preocupação de favorecer ao leitor uma relação com o texto em que ele possa se colocar como sujeito no centro do ato de ler, uma vez que deve imprimir sua maneira singular à leitura e ao texto. Tal abordagem exige que se volte à atenção para o leitor real e suas reações subjetivas, visto que:

A experiência estética, que é resposta do sujeito leitor às solicitações da obra lida, pode igualmente ser apreciada a partir das metamorfoses que o leitor imprime ao texto, tornando-o seu. Durante a leitura, o leitor se apropria do texto: ele o reconfigura à sua imagem, completando-o com elementos oriundos de sua história pessoal e de sua cultura (ROUXEL, 2013b, p.23).

Ao defender o texto singular do leitor, a estudiosa sugere uma leitura participativa, cooperativa de um sujeito que preencherá os vazios do texto e atualiza-o criando sua própria ficção. É por meio dessa subjetividade do leitor que a leitura tem sentido. É ela a responsável por fazer que o leitor relacione o texto com o mundo, consigo mesmo, com outras obras. Esse processo de interação e criação do leitor se dá mediante a participação no preenchimento dos vazios e das indeterminações do texto literário conforme aborda Wolfgang Iser:

Tais vazios, portanto provocam o leitor a produzir a própria vivacidade da estória narrada; ele começa a viver com os personagens e a participar das experiências. Pois a falta de conhecimento sobre a continuação mostra ao leitor como o fruto incerto dos personagens e este horizonte vazio “geral” o leva a fundir-se com eles (1979, p.117).

Desse modo, quando o leitor aceita o pacto da leitura proposto pelo texto, ele se prova e se descobre. “É o efeito (produto de orientações e valores) atualizado no leitor que lhe serve de filtro para emprestar sentido à indeterminação contida na estrutura do texto” (LIMA, 1979, p.24). De fato, a experiência estética se mostra rica e formadora, na medida em que o leitor é levado a experimentar os estímulos textuais, cujos efeitos irão renovar sua percepção de mundo. Assim, o leitor é o autor de sua própria transformação, pela luz do texto.

Vista por esse ângulo, a via de acesso à literatura se estabelece pela “entrada no jogo literário que conduz à experiência estética” (ROUXEL, 2014, p.31). Nesse jogo, a relação do leitor com a obra não pode permanecer apenas no ponto da sua subjetividade, nesse viés ele está completando apenas um dos percursos do jogo e vivenciado a obra somente como uma forma de evasão, de libertação e de fantasia. É preciso, tendo atingido a relação do leitor com a obra por esse viés, que se acresça atividade de leitura a outra esfera do jogo. Nesse sentido, o leitor necessita ficar atento às regras do texto, as suas convenções, as quais exigem que o leitor de forma mais atenta no encontro com o texto, confirme ou negue as hipóteses levantadas durante a leitura.

Reconhece-se que essas duas formas distintas de jogo, de certa forma, dialogam com o que Roland Barthes chama de:

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, faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 2013, p.20-21)

Essa concepção, estaria, de certa forma, na mesma linha de pensamento do binômio que Umberto Eco classificou como *utilização e interpretação* (que ele apresentou em *Lector in Fábula*). Essas definições são retomadas por Rouxel (2013b) em novos termos, considerando-os como necessários e positivos na aprendizagem da leitura. A autora lembra que *utilizar* refere-se à esfera privada e a busca de uma significação para si, uma experiência limitada ao universo pessoal e repousa sobre a experiência que o leitor tem do mundo. Já interpretar é uma atividade esfera social e implica a busca de uma significação da obra senão universal ao menos da comunidade cultural. Ambos são indispensáveis para o aluno distinguir e conhecer o espaço privado e o espaço social, utilização e interpretação.

Esta é a perspectiva para a formação de leitor na escola: que, para conseguir uma interpretação mais aprofundada de uma obra, é preciso o aluno ser tocado pelo texto literário escolhido e consiga, além de interpretá-lo, utilizá-lo. Para tanto, não pretendemos reduzir todo o trabalho com o texto ao tratamento subjetivo da obra, mas entendemos que é necessário provocar nos alunos a mobilização das suas subjetividades em relação ao texto – a utilização, para posteriormente negociar os sentidos compartilhados, ou seja, para interpretá-lo.

Assim, defendemos que utilizar o texto é importante, ler para si, ler o que gostar, pois é através desse tipo de apropriação que nasce a identificação com o texto, e, conseqüentemente, o prazer. Dessa forma, um leitor que lê o que deseja será formado e mais tarde este até poderá ler o que a escola solicitar.

Portanto, à medida que se amplia o leitor real com sua visão de mundo, suas experiências culturais, intelectuais e emotivas, pode-se torná-lo capaz de jogar o jogo do texto, tornando-o capaz de *utilizar* quanto de *interpretar*.

Aqui é válido reconhecermos a necessidade de estimular a imaginação e a fabulação no trabalho com o texto literário para provocar o leitor que existe em cada um de nós. Para que os sujeitos leitores saiam da apatia e preencham com subjetividade e criatividade os espaços vazios do texto, é preciso que a leitura literária os toque, que se estabeleçam entre suas experiências e a experiência da ficção uma ligação feita de coincidências (ROUXEL, 2013a, p.182). É a partir da significação atribuída ao texto que o leitor será capaz de

compreendê-lo de fato, e esse processo ocorre individualmente, oriundo das experiências de cada um, e construído por meio de interações com o mundo. Essas colocações estão no cerne da dialética recepção/produção, que caracteriza o ato de ler e faz do leitor um criador.

Com base em observação do livro didático da coleção de Língua Portuguesa, *Jornadas.Port*, das autoras Dileta Antonieta Delmanto e Laiz Barbosa de Carvalho analisado neste capítulo o citado material não contempla questões relativas à formação de leitores ativos, uma vez que, traz poucos procedimentos para a realização de uma leitura literária que prime por essa centralidade do leitor, conforme (ANEXO III). Nessa prática, se o livro for utilizado em sala de aula como um produto acabado, poda a criatividade do aluno, já que, muitas vezes as estratégias de leitura literária são colocadas como receitas prontas.

Por essas razões, fica evidente a importância do trabalho com a leitura de obras literárias em sala de aula que visem à formação de conceitos livres de sentidos como ponte que levará à autonomia do ser humano enquanto ser pensante, levando-os à libertação dos julgamentos fechados. Portanto, urge começar esse trabalho ao dar voz a literatura, abrindo espaços para discussões, inferências e de propiciar diálogos entre os textos já nas primeiras séries da educação básica para formar verdadeiros leitores críticos, sensíveis e preparados para entender as situações que envolvem o viver no mundo e o conviver com os seres humanos.

Contudo, percebemos, diante das exposições teóricas abordadas neste capítulo, que a formação de leitores não é tarefa fácil. Cabe ao docente incentivar a prática de leitura como um instrumento de libertação e de aprimoramento humano, utilizando para isso um ensino com práticas pedagógicas criativas e eficientes que despertem o interesse no estudante, motivando-o a não se limitar a ler somente no universo escolar, mas também fora dele.

Portanto, cada proposta para o ensino de literatura exposta nesta dissertação é relevante para a orientação das ações pedagógicas do professor de ensino de literatura, no entanto, consideramos significativos para esta dissertação os estudos dos pressupostos teóricos voltados para a centralidade do texto literário e do leitor, também a defesa de uma leitura e de uma literatura para a vida e o respeito à leitura sensível da literatura. Nessa direção, a proposta de ensino do texto literário é de criar condições para que o aluno deixe de considerar a leitura apenas como uma obrigação a cumprir, sem conexão com a sua subjetividade e passe a se apropriar do texto para imprimir as suas inferências, num processo de interação que ocorre entre texto e leitor. Assim, o indivíduo recria as suas concepções a partir do outro – o texto. Por isso, percorre uma rota para melhor compreender o texto

literário, para vesti-lo de sentido, de maneira árdua, partindo da estrutura mais simples até chegar as mais complexas, daí emerge o pensamento criativo.

CAPÍTULO III - ENTRE A PRÁTICA E A UNIVERSIDADE: O MÉTODO DE PESQUISA

Neste terceiro capítulo apresentamos nossa problemática de pesquisa, situando-a no contexto do público-alvo investigado; os tópicos da metodologia de pesquisa adotados na investigação; definimos alguns conceitos para a construção do método de leitura e, por fim, expomos os resultados alcançados na pesquisa, os quais serão essenciais para a produção do *Caderno de leitura literária: a fabulação do leitor*. Isso, para que o ensino do texto literário possa colaborar para a formação do leitor, utilizando a linguagem da prosa literária para construir fabulações e poder perceber o mundo através do sensível e da imaginação.

3.1 Determinação do método de pesquisa

Diante da necessidade de tornar as aulas de Língua Portuguesa mais significativas, motivadoras e contextualizadas - por meio de estratégias inovadoras e de recursos disponíveis na escola -, evidenciando o interesse e carências dos leitores em formação é que foi sugerida uma intervenção pedagógica por meio de oficinas de leitura literária, visando ao aprimoramento da capacidade leitora dos estudantes. Essa inquietação surgiu da nossa experiência como profissionais de educação atuantes no ensino fundamental II e das contribuições apontadas no Mestrado Profissional - PROFLETRAS, Universidade Federal de Sergipe, em Itabaiana. Isso, com a preocupação de realizar uma intervenção na prática-pedagógica a partir da nossa realidade. Com base nessa lógica, Pimenta assevera que:

Privilegiamos a intervenção estratégica porque é justamente a experiência que nos permite a reflexão crítica. Isto ocorre porque ela não é nem pensamento e nem ação, mas a possibilidade de pensar duplamente sobre nossas formas de agir e instituir as práticas que nos constituem (PIMENTA, 2006, p. 11).

É neste sentido que fazer uma experiência significa ser alcançado, tombado, possuído e transformado. Com esse entendimento, recorreremos ao procedimento de *intervenção pedagógica*, amplamente utilizado na pesquisa-ação, devido à necessidade de intervir. Fator que, em nosso contexto, foi selecionado para esta pesquisa com a finalidade de contribuir para um processo inovador de formação leitora e desenvolver consciência e criticidade em torno da formação literária, por parte dos sujeitos envolvidos. Nessa tomada de decisão, norteamos-nos pelos princípios da pesquisa-ação, como uma análise orientada à prática educacional e

consideramos a intervenção pedagógica como uma forma de ação planejada de caráter social e educacional (THIOLLENT, 2012).

Para a realização da referida proposta de caráter interpretativo e interventivo, tomamos como base o percurso investigativo que usa a pesquisa-ação na perspectiva de Thiollent (2012). Para o autor, o método é um tipo de pesquisa social de base empírica, a qual guarda estreita relação entre pesquisador e pesquisados no ambiente de realização, com a finalidade de solucionar um problema de forma cooperativa. Assim sendo, o professor deixa o seu papel de cliente/consumidor de pesquisa realizada por sujeitos externos, para assumir o papel de pesquisador envolvido com a investigação crítica de sua própria prática (MOITA LOPES, 1996, p.89). Desse modo, avaliamos ser esta abordagem consoante aos métodos de investigação indicados para o mestrado profissional, visto melhor determinar (metodologicamente) a nossa atuação prática.

Com efeito, acreditamos que uma modalidade de trabalho pautada nos princípios da pesquisa-ação seja uma das alternativas de abordagem da literatura em sala de aula capazes de aprimorar competências e habilidades relevantes para a vida prática.

Para isso, o enfoque da investigação apresenta um caráter qualiquantitativo. É válido ressaltar que utilizamos os levantamentos quantitativos obtidos nas etapas exploratórias como referência para a ilustração dos resultados alcançados na investigação. No entanto, é a pesquisa qualitativa seu principal objeto, posto que, ela possui um fundamento decididamente humanista para entender a realidade social (FILSTEAD, 1995). Isso significa que o paradigma qualitativo apresenta características de não dar ênfase às variáveis envolvidas no fenômeno, mas de entendê-lo. Seu propósito é de reconstruir a realidade estudada, a complexidade em seu ambiente usual e a contextualização deste (SAMPIERE, 2006).

3.1.2 Uma experiência a partir da sala de aula

Este tópico se inicia com um desafio: como instigar o interesse do aluno à leitura, necessariamente a literária? Nessa perspectiva, a presente ação pretende ir além de uma proposta de leitura do texto literário que vise apenas à estética e à arte, para uma proposta que objetive a formação de leitores colaboradores e capazes de desenvolver um olhar crítico e criativo ao inventar as suas próprias fabulações.

Em sala de aula, após observação do comportamento dos estudantes, em nossas conversas conseguimos perceber a falta de interesse pela leitura. Contudo, constatamos em suas falas uma carência relativa à leitura de histórias de aventuras e do mundo da imaginação.

Por isso, a presente pesquisa se faz necessária para buscar possíveis saídas para despertar a emoção para a leitura dos textos literários no público alvo da pesquisa.

A situação de desinteresse do aluno pela literatura tem sido suficientemente apontada em encontros de professores e de pesquisadores, tornando-se motivo de estudos e de debates acadêmicos. Conforme Aguiar e Bordini, a ausência de práticas de leituras livres e estimulantes da imaginação e da criatividade ou do senso crítico favorece o afastamento do texto literário. Para elas, a prática pedagógica voltada para o incentivo e o despertar do prazer da leitura não é enfatizada no ensino da literatura, dando lugar a adoção do texto literário como pretexto para a resolução de exercícios gramaticais e de redação, sem estabelecer qualquer relação com o caráter artístico de um texto literário (1988, p.33).

Nesse sentido, o quadro se agrava com o uso dominante do livro didático, uma vez que este oferece apenas fragmentos textuais como já discutido no primeiro capítulo desta dissertação. Vale aqui mencionar que, a abordagem do ensino no livro didático, em sua maioria, parte dos chamados elementos estruturais da narrativa, das personagens, seus atributos, tempo, espaço ou dar prioridade aos aspectos sociais presentes nela. Evidente que estas características têm a sua importância, mas a problemática está no modo como esses aspectos são ensinados. De acordo com Cereja (2005), a competência leitora não está sendo desenvolvida na educação básica, visto que os alunos não se revelam competentes para analisar e interpretar produções literárias nas múltiplas dimensões responsáveis pela construção de sentidos. Assim, “o ensino de leitura e a abordagem do texto literário não têm sido objeto central nas aulas de literatura” (CEREJA, 2005, p. 11).

Com efeito, a literatura é vista, frequentemente, em alguns espaços escolares, como um dever de casa, ou como forma de avaliação que se limita ao contato solitário com o texto. Abordada dessa maneira se faz pouco presente entre os discentes, não motiva, não dialoga, não deixa espaço para a participação e voz do leitor, distanciando-o de experimentar a sua condição humana no ato de ler.

Diante disso, é imperioso pensar na presença da voz da literatura em sala de aula, em inovação e em reinvenção das estratégias de ensino com o objetivo de resgatar o prazer de ler. Esta é uma questão que suscita várias outras, por exemplo: como motivar os nossos alunos para a leitura dos textos literários? Como os textos literários podem ser trabalhados de forma rica e significativa? Sobre tais questionamentos é importante considerar o que assevera Rouxel:

A literatura lida em sala convida a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima. Enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de um pensamento, todos esses elementos que participam da transformação identitária então em ato na leitura (2013b, p. 24).

Por essas razões, fica evidente a importância do trabalho com a leitura de obras literárias em sala de aula. Urge começar já nas primeiras séries da educação básica, para formar verdadeiros leitores críticos, sensíveis e preparados para entender as situações que envolvem o viver no mundo e o conviver com os seres humanos.

Faz-se imperioso buscar saídas possíveis que incentivem o interesse dos jovens, por meio de um ensino que priorize o texto literário como objeto que se frequenta, assim nossa proposta é dar voz à literatura, abrir espaço para discussões, inferências, propiciar diálogos entre os textos. Portanto, quando há a existência efetiva de um primeiro contato lúdico que venha despertar no aluno-leitor o prazer do texto, pode-se apresentar-lhes os conceitos do contexto histórico e elementos estilísticos, quando necessário. Segundo Aguiar & Bordini:

A fruição plena do texto literário se dá na concretização estética das significações. À medida que o sujeito lê uma obra literária, vai construindo imagens que se interligam e se completam – e também se modificam apoiado nas pistas verbais fornecidas pelo escritor e nos conteúdos de sua consciência, não só intelectuais, mas também emocionais e volitivos, que sua experiência vital determinou (1988 p.16-17).

Acreditamos ser este o objetivo principal das atividades de leitura com o texto literário no ensino fundamental. Evidentemente, reconhecemos haver outros interesses dos alunos, entre os quais se destacam, na conjuntura atual, os recursos das novas tecnologias de informação e comunicação. Pensando nisso, é mister que as práticas pedagógicas possibilitem ao aluno chegar ao conhecimento literário com integração, com a sua vivência e aproximando o ensino da sua realidade atual. Significa preparar os estudantes para o mundo tecnológico e científico, aproximando a escola do mundo real e contextualizado (BRASIL, 1997, p. 61). Assim, entende-se que o texto na sala de aula tende a ser tratado como um produto social e não mais como um objeto descontextualizado.

Essa aproximação do fazer pedagógico com as diferentes TDIC no espaço da sala de aula é necessária, visto que os indivíduos se comunicam, estudam, compartilham informações, músicas, entre outras possibilidades de ações por meio delas. Essa “relação com a mídia eletrônica é prazerosa – ninguém obriga que ela ocorra; é uma relação feita através da sedução, da emoção, da exploração sensorial” (MORAN, 2012, p. 33). Essas novas formas de “dizer” motivam a participação do estudante, além disso, podem e devem ser usadas no processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita. Isso, para fins de se proporcionar

caminhos possíveis de melhorias nas atividades de leitura e criação nas mais variadas situações comunicativas.

No que tange à metodologia, cabe descrever que a mostra de pesquisa foi constituída por estudantes de uma escola pública municipal, localizada na cidade de Euclides da Cunha/BA. A instituição dispõe de mil duzentos e vinte alunos matriculados nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo quinhentos e vinte e cinco no turno matutino. A amostragem é composta por 35 alunos do ensino fundamental, sétimo ano, turno matutino, na faixa etária de 11 a 13 anos. Grande parte do alunado é proveniente dos povoados do município, cuja atividade econômica se concentra na agricultura. A unidade de Ensino dispõe de biblioteca com pequeno acervo bibliográfico e um laboratório de informática em condições precárias.

A escolha do locus se justifica por meio dos diagnósticos, nos quais foram detectados variados problemas no que se refere ao baixo nível de proficiência em leitura dos estudantes, bem como observações do comportamento dos estudantes pela falta de interesse desses pela leitura. A partir disso definimos o nosso problema de pesquisa: até que ponto estratégias inovadoras e motivadoras em relação ao ensino do texto literário podem contribuir para a provocação e o interesse da leitura literária dos alunos?

Tendo em vista a problemática existente, faz-se necessário um trabalho com práticas de leitura que dialoguem com momentos de interação e com o mundo da fabulação do jovem. Nesta ação pedagógica, deve-se considerar o universo ficcional, incentivando-o ao mundo da criação mediada pelos recursos lúdicos como: brincadeiras, encenações teatrais e aparatos tecnológicos. Partimos então, de uma proposta de leitura lúdica para ativar a fabulação leitora com o objetivo de se construir um conhecimento que permita aos alunos a fruição do texto literário, a percepção do mundo e de si através da função fabuladora, onde é possível reencontrar o elo ente a vida e a ficção. A fabulação é visual, inacreditável, são elucidações acompanhadas de palavras que podem não existir até serem criadas. Segundo Gilles Deleuze (1990), “o olhar imaginário faz do real algo imaginário, ao mesmo tempo em que, por sua vez, se torna real e torna a nos dar realidade” (p.18). Essa concepção da função fabuladora é ilustrada nas práticas do imaginário por meio da possibilidade de reencontrar o elo ente ficção e a vida, que se daria nas narrativas simulantes. Para isso, buscamos tornar as aulas de literatura um espaço dialógico para adentrarmos no mundo fabuloso, onírico e lúdico da arte por meio de momentos de interação, de leituras plurais e de descobertas de sentidos.

Consideramos como parte primordial desse processo a interação texto/leitor. Evidenciamos aqui, a importância da obra de Néida Piñon, *A roda do vento*, como uma

narrativa infantojuvenil capaz de despertar interesse da maioria dos jovens, uma vez que se trata de uma história em que a escritora, com a força das palavras, das imagens e das metáforas vai levando crianças e adultos para além do tempo/espço em que vivem, a fim de que todos compartilhem do prazer de um texto com aventuras que emocionam. De acordo com Rouxel (2013b), a literatura infantojuvenil oferece uma mina de obras de qualidade para o aprendizado da leitura literária. A autora pontua que “há um grande número de obras nesse domínio [...], cujas feições correspondem às grandes obras da literatura contemporânea. A leitura dessas obras tendem a criar um novo horizonte de expectativas nos alunos” (p.27).

A roda do vento, de Nélide Piñon, é um livro de estreia da autora na literatura infantojuvenil, primeira edição em 1996. Narra uma história na estrutura do fantástico e do maravilhoso, a partir de um raro acontecimento na cidade imaginária de Catavento. Entre aventuras fantasiosas, o livro ressalta a importância da arte e o desempenho do contador de histórias através de Tia Gênia, a inventora de relatos. A obra enfatiza a intertextualidade, remetendo o leitor a diversas outras histórias, numa viagem aos mitos gregos, orientais, referências bíblicas, além do diálogo com o fabuloso *Sítio do pica-pau amarelo*, de Monteiro Lobato. Além disso, oferece entretenimento, formação e informação, conjugada a uma escrita que se abre a misteriosos horizontes, conduzindo o leitor, infantojuvenil e de todas as idades, ao universo do imaginário.

Em *A roda do vento*, os personagens moram na cidade de Catavento. Destacam-se: Beijinho e Tarzan, irmãos que são sobrinhos de Tia Gênia, a contadora de histórias. Juntos com seus amigos (Caó, Ana e Baguinho), eles criam as mais diversas brincadeiras e fantasias: graças ao poder da imaginação, eles criam até um barco, reinventam em histórias fantásticas as narrativas contadas pela tia.

O livro é um convite para ingressarmos em um universo mágico e compartilharmos da riqueza e da poesia do universo infantil, no qual o imaginário está presente em todos os momentos, povoando de fantasia os fatos do cotidiano. Possui o universo bem característico do mundo infantojuvenil, feito de brincadeiras, de curiosidade e de descobertas. Estas particularidades são essenciais para o desenvolvimento da capacidade criativa.

A narrativa foi construída com 94 páginas, divididas em 18 capítulos, a maioria deles conduzida, como por um narrador onisciente, Logo, heterodiegético, e como tal demiúrgico, representado na terceira pessoa do discurso. Somente foge a esse esquema: no epílogo; quando Tarzan (perceptivo sobrinho de Gênia) assume a voz da primeira pessoa no capítulo 15, e quando Beijinho (irmã mais nova) conduz o capítulo 16. Ambos, situados na função

autodiegética do discurso, de modo que os acontecimentos da prosa poética são relatados de maneira subjetiva e neles se misturam fatos reais e imaginários.

Nesse livro, os veios fabulosos são explorados por meio da criação de um mundo imaginário que proporciona ao leitor, tanto o infantojuvenil, quanto o de todas as idades a invenção de novos voos através da imaginação, por intercâmbios entre culturas, temporalidades e geografias. Essas características que o torna ainda mais atraente para o público infantojuvenil, como podem ser vista na citação a seguir:

É contar histórias, é inventar. [...] Se eu não leio, o que me resta para inventar? Vou olhar para vocês como se fora cega. Entenderam? [...] Quando começarem a viajar, vão ver o tamanho do mundo. [...] É um tamanho que não se mede por quilômetros, mas pela imaginação, pela coragem de descobrir as coisas (PIÑON, 2012, p.15).

Este relato é narrado de uma maneira especial, com fantásticos detalhes, nos quais predominam a emoção, a brincadeira e a fantasia. Vejamos, por exemplo, esta passagem da obra:

Quando se inventa, tudo fica melhor. [...] Para cada história oficial correspondia uma outra, enrolada como um caracol. Justo aquela que, por seu mistério, merecia ser desvendada, caso se quisesse ir ao fundo do poço da verdade (PIÑON, 2012, p. 14 - 39).

Diante das palavras usadas, observa-se que cada uma delas aguça diretamente o campo do imaginário fabuloso. Uma vez que, a própria narrativa acontece no espaço da cidade interiorana imaginária de Catavento, assim sugestivamente designada pelas correntes de ar que varrem e transformam a sua tranquilidade. No livro, o enigma fabuloso se dá pela personificação do vento que somente aparece na pacata cidade em determinados dias da semana. O fato nos induz a uma curiosidade e nos leva a pensar que mistério é esse. Onde se hospeda o vento nos dias em que não sopra em Catavento? E quando ele voltará?

Assim, a proposta encontrada na prosa poética de Nélida Pinõn é de uma leitura que proporciona a individualidade criativa. Isso porque não condiciona o leitor, desenvolve sua habilidade criadora de maneira original e liberta suas ideias porque requer dele a capacidade imaginativa para se completar. Nessa obra, o menino, Tarzan, depois de ouvir muitas histórias, consegue transformar toda a riqueza que existe no seu pensamento em fabulações. Como pode ser observado no trecho a seguir:

Tarzan sentia-se um homem em meio aos demais, pronto para interferir nos acontecimentos. Além do mais adorava histórias que cumpriam a função de levá-lo para longe. De deslocá-lo do eixo da gravidade do cotidiano. [...] Gênica pressentiu o perigo (PIÑON, 2012, p.32-33).

De acordo com tal citação, percebe-se que o menino está em busca de novas experiências e sensações de um mundo até então desconhecido. Este desejo de crescer, de

romper limites e barreiras é que impulsiona o menino para descobrir novas aventuras. Para tanto, contava com o reforço da tia que “havia que lhe fornecer subsídios, dados, informações” (PINÕN, 2012, p.44). Essa mediação da tia é fundamental para a possibilidade do menino, Tarzan, se tornar mais independente, conquistando a sua autonomia e a ampliação do seu “horizonte de expectativas”.

A narrativa é considerada aberta e pede um processo de recepção ativa do leitor para preencher os espaços em branco da narrativa. Nesse caso, o leitor precisa mobilizar o seu imaginário, de modo a completar as lacunas do enigma, ou melhor, de acordo com o seu “horizonte de expectativa”, tornando-o não apenas cúmplice, mas coautor da obra. Visto assim, é importante considerar o que Nélide Pinõn relatou no prefácio-entrevista de *A roda do vento* (1996), em sua primeira edição, que os leitores em sua companhia, tornar-se-ão “parceiros, sócios aliados nesta aventura narrativa”. Sairão “da atitude passiva” para coparticiparem da narrativa. Nesse aspecto, a autora destaca o papel fundamental do leitor na construção de sentido das obras literárias. De acordo com Dalma Nascimento (2012):

O sugestivo título do livro, reforçado pela ilustração da capa, em que cinco crianças voam no céu azul da fantasia levadas pelo turbilhão do vento, já convida o leitor a entrar no rodopio do imaginário e participar dessa aventura literária com várias peripécias narrativas, em que acontecimentos estranhos, insólitos, fora da *doxa*, ou seja, do senso comum, irão acontecer (p. 239).

A leitura do livro é um convite para participarmos das aventuras imaginadas ou vividas pelas crianças de *A roda do vento*. Exemplo disso pode ser apreciado na personagem Gênia, a contadora de histórias que “reforçava as palavras com gestos. E no afã de conquistar a imaginação dos sobrinhos, de acender-lhes a chama do coração, pedia-lhes [...] que jamais deixassem de acreditar na força das palavras” (PINÕN, 2012, p.27). Como se vê, Gênia transcende os modelos tradicionais com concepções que vão além da visão estática em busca do que está por trás de cada verdade. A personagem proporciona às crianças a contação de narrativas fabulosas e criativas, lançando as sementes imaginárias capazes de levá-las ao desenvolvimento do seu potencial criador.

Por esse caminho, a autora provoca os leitores no sentido de que estes questionem, participem da narrativa por meio dos recursos estéticos presentes no livro, essa revelação aparece no exemplo a seguir: as crianças pedem “vamos, tia, conte-nos logo a verdade. Qual a história de João, de seu sócio, do vento e do velho a que se referiram” (PINÕN, 2012, p.93). A personagem diz que responde mais tarde. “A obra fornece pistas a serem seguidas pelo leitor, mas deixa muitos espaços em branco, em que o leitor não encontra orientação e precisa mobilizar seu imaginário” (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 82). Cabe a ele participar com seu

ponto de vista do processo literário, de modo a completar lacunas do enigma, ou melhor, de acordo com o seu “horizonte de expectativa”, tornando-o não apenas cúmplice, mas coautor de acordo com “o pedido da escritora e com os pressupostos da estética da recepção, para a qual os fruidores recriam a história, construindo a sua também, segundo o seu horizonte de expectativas” (NASCIMENTO, 2012, p. 258).

Por essas razões, promover a leitura literária dessa obra infantojuvenil em sala de aula é permitir ao discente uma fonte de sabedoria, inspiração para o desenvolvimento do seu potencial criador. *A roda do vento* foi selecionada por apontar tais aspectos possíveis de sensibilizar o estudante por meio das aventuras da criança, narrando fatos que fazem parte do imaginário do público-alvo. Além disso, ela traz o que talvez seja negado em sala de aula, o encontro com a fabulação e a fantasia, elementos importante para o enriquecimento do imaginário e de um pensamento autônomo e criativo. A oficina foi aplicada durante os meses de março e abril de 2015, ao longo de seis encontros realizados semanalmente em duas aulas de cinquenta minutos cada.

Após a seleção da obra literária partimos para a construção das oficinas, com o objetivo de proporcionar o crescimento criativo do aluno por meio da ampliação dos horizontes de leitura desses. Como perspectiva metodológica adotamos a técnica utilizada por Cosson (2011) do andaime, “trata-se de dividir com o aluno e, em alguns casos transferir para ele a edificação do conhecimento” (p.48). Esta metodologia organiza as etapas de leitura em: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Tais oficinas farão parte de um produto final intitulado *Caderno de leitura literária: a fabulação do leitor*. Este foi elaborado com o intuito de auxiliar os docentes na preparação de estratégias mais dinâmicas, as quais centralizem a experiência do literário com a finalidade de formação leitora.

Assim sendo, na fase de pré-leitura, os alunos participaram de um momento expositivo acerca do significado da fabulação e sua importância na formação cidadã. Logo após, foram apresentadas imagens em slides de narrativas fabuladoras que permeiam o nosso imaginário, como: *Alice no país das maravilhas*, *A Terra do Nunca*, *Chapeuzinho Vermelho*, *A fábrica de chocolate* e *Sítio do pica-pau amarelo*. Em seguida, os alunos foram convidados a selecionar algumas imagens e instigados a relembrem um pouco dos enredos, bem como as impressões e os sentimentos que as imagens representavam. Prosseguindo, foi sugerida a atividade de inventar histórias por meio de brincadeiras com todos sentados em semicírculo. O professor começou com a frase “Eu conheço um lugar”. O seguinte repetia a frase e acrescentava uma nova situação. Assim, a corrente continuava atribuindo novas características até o último aluno.

Finalizando o encontro, foi apresentada a obra *A roda do vento*, situando-a no período em que foi produzida e informações sobre sua autoria. Os discentes foram convidados a ler o primeiro e segundo capítulos, visando estimular a curiosidade e o afloramento das suas percepções. Depois, foram motivados a relacionar o lido com base no conhecimento de mundo, enciclopédico e de outras obras, afim que levantassem as primeiras expectativas e impressões, estimulando assim, o desejo para continuarem a leitura.

Prosseguindo, na segunda etapa - a da leitura - os estudantes participaram de um momento expositivo acerca da importância da arte, especialmente da literatura, e sua contribuição para a formação e desenvolvimento do indivíduo. Ao dar continuidade, foram lidos (em roda de leitura) os capítulos, III, IV, V, VI e VII e VII, objetivando partir da relação pessoal do público-alvo com o texto. Depois da leitura oral, foram feitos os seguintes questionamentos: se identificaram com alguma personagem? O que acharam interessante nestes capítulos? O que vocês compreenderam da leitura?

Em seguida, os alunos foram alertados a observarem a mudança do narrador, a partir do I capítulo. Com isso, houve a mediação sobre a particularidade de certos textos literários, um duplo lugar enunciativo e os dois pontos de vista.

Em grupos, os discentes foram instigados a escolherem a personagem que mais se identificaram na obra, para depois narrarem pequenas histórias com o apoio de músicas, gravações e a partir do ponto de vista daquela personagem, considerando o ambiente, características e comportamento.

Na terceira oficina, estudamos os capítulos, IX, X, XI, XII, XIII e XIV, a intenção foi possibilitar o encontro do texto pelos alunos e auxiliar na ampliação do horizonte de expectativas desses. Foram questionados a verticalizarem suas leituras, instigando-os a construir novos significados e fazerem reflexões sobre escolhas e intenções. Nesse sentido, foram incitados a interpretar o texto de forma lúdica, através da representação mental das imagens subjetivas suscitadas no ato da leitura.

Ainda em grupos, foram estimulados a interpretar o que foi lido com o auxílio de pesquisa na internet sobre imagens ou criarem desenhos, quadrinhos e a escreverem sobre as impressões deixadas pela leitura dos capítulos da obra. Isto, com o intuito de expressarem opiniões sobre as leituras que fizeram aliadas às suas visões de mundo sobre a importância das histórias fabulosas na vida de cada aluno envolvido na pesquisa. Ao final, cada grupo socializou a criação dos desenhos ou colagens por meio de uma justificativa oral da relação entre os trechos escolhidos da obra e as imagens propostas.

No quarto encontro, ainda na etapa da leitura, trabalhamos os quatro capítulos finais do livro a partir da leitura oral e da participação da turma, compartilhando as ideias em relação ao que foi lido. A atividade produtiva do leitor consiste em preencher os espaços lacunares, criados como espaços vazios para que possa apropriar-se da entidade do texto. É nesse espaço lacunar que se potencializa a capacidade criativa desse: nada é fechado em *A roda do vento*. A leitura se encerra sem o final, lançando a abertura para que se busque a verdade, completando as lacunas do mistério por meio do “horizonte de expectativas” do leitor. É o reconhecimento de que uma obra literária não se esgota, ela se renova para outras abordagens que suscita. Em seguida foi apresentado o texto *A descoberta*, de Luis Fernando Verissimo, para as devidas associações e na sequência os alunos formularam as suas opiniões acerca da fabulação e a sua importância na formação cidadã. Para encerrar foram aplicados questionários individuais, com atividades de interpretações relacionadas à leitura da obra *A roda do vento*.

No quinto encontro foi realizada a etapa da pós-leitura, neste momento da recepção criativa foram sugeridas atividades para que o aluno ampliasse os seus conhecimentos por meio de sugestões lúdicas, como: histórias em cenas descritas com imagens com apoio das TDIC, histórias cantadas, entre outras atividades de criação espontâneas. Neste estágio, cabe ao professor mediar o aluno para obter a compreensão, opiniões sobre o texto e a relação que a leitura suscitou para incentivá-lo a uma atitude de construção criadora de sentidos.

No sexto e último encontro, é a fase da socialização da criação, os alunos foram mediados pelo professor para pesquisarem e observarem no programa *Movie Maker* a organização e estruturação da história em vídeo. O professor expôs a respeito de sintonia entre som, música e as possíveis ilustrações usadas, a distribuição do texto, às cores que foram compostas os quadrantes, à escolha da cena, à ordem das cenas.

Logo após, foi realizado o trabalho de editoração da versão final do vídeo por meio do computador – no programa *Movie Maker*– em seguida os alunos escolheram por sequência as fotos. Eles foram orientados a usar o programa *Movie Maker* e no momento da ação selecionar clicar em abrir e no processo as fotos irão todas para o projetor de vídeo. Na sequência clicar em animações para aplicar entre uma página e outra (efeitos de transição), clicar em aplicar a todas. Logo após, puderam dar um título ao vídeo e atribuíram os créditos. Ainda na edição do vídeo, importaram uma música (instrumental) que serviu de fundo para o vídeo.

Finalizando a aplicação das oficinas, compete ao docente promover um espaço para a socialização dos trabalhos realizados no decorrer das oficinas, como: desenhos, vídeos da

obra, histórias cantadas, releituras com imagens, visando o intercâmbio de conhecimento das produções realizadas por toda a turma.

Por fim, surgiram muitas atividades criadoras, histórias em vídeo com imagens, sons, animações e desenhos; histórias cantadas. Assim, a turma obteve diversas narrativas para contar, as quais foram apresentadas para os colegas e, posteriormente, serão exibidas na feira cultural do colégio para toda a comunidade escolar.

Com efeito, para a construção dessa atividade consideramos a *leitura subjetiva* por garantir ao aluno, do ensino fundamental II, o espaço em sala de aula para a manifestação de suas ideias, de suas dúvidas e de suas reações pessoais baseadas na associação com suas experiências vividas ou com sua cultura literária. Isto é, uma leitura literária apoiada nas experiências particulares do público-alvo pelos quais o texto toma vida e significação (ROUXEL, 2014, p.21). Assim, a relação do estudante com a literatura se transforma, sendo esse o lugar do leitor colaborador de Eco (2004) na produção de sentido do texto literário, na medida em que ele leva para a narrativa as suas expectativas, as suas experiências com marcas de leituras anteriores e, por fim, a embasada na vivência estética que permite aos leitores seguirem as pistas deixadas pelo texto, refutando ou reafirmando suas ideias para criarem de algum modo, a sua própria obra.

3.1.3 Percepções da trajetória e análise de resultados

Aqui, nos deteremos na descrição da nossa trajetória de pesquisa para a construção desta dissertação de TCF, bem como na análise dos resultados alcançados nos testes aplicados nas oficinas, partindo da ideia de que a leitura literária estimula o imaginário e está implicada num processo de interação entre o texto e o leitor. Para isso, elaboramos uma proposta de leitura que prima pela fabulação, considerando que “o leitor encontra sua via singular no plural do texto” (BARTHES, 1992, p.18). Nessa perspectiva, permite-se a ele recriar o texto e trabalhar com ideias e imagens, valorizando a subjetividade que é essencial para a leitura.

Isso significa, tanto para o aluno quanto para o professor, renunciar à imposição de um sentido convencionado, a não serem meros reprodutores de um currículo ultrapassado, o qual apenas fala de um passado sem conexão com o presente. A ideia, agora, é partir de tarefas mais estimulantes, mais provocadoras e mais complexas. Trata-se de partir da recepção do aluno, de convidá-lo à aventura interpretativa, mediando aquilo que vem do texto e o que cada um acrescenta. Nessa oportunidade, o sujeito/leitor argumenta a sua recepção, experimenta formar conceitos, critica, apresenta e confronta soluções para as questões existenciais que

marcam nossa humanidade: amor, guerras, sofrimento. Estes e tantos outros temas devem fazer parte das discussões para a formação de um sujeito sensível e inteligente (ROUXEL, 2013b, p.24).

Vale ressaltar que, durante nossa trajetória profissional, pudemos observar que no ensino fundamental II não havia um trabalho sistematizado com a literatura. As sugestões de leitura, em geral, desdobravam-se em livros paradidáticos e em trechos do livro didático, comprometendo seu ensino.

Por isso, o ingresso no mestrado foi relevante para a elaboração de uma nova visão sobre o fenômeno educativo na atualidade, ampliação do pensamento crítico e diferente olhar para o ensino do texto literário. Dentre essas contribuições, citam-se os pressupostos teóricos abordados na disciplina: literatura e ensino, ministrada pelo professor Carlos Magnos Gomes, que nos possibilitou maior compreensão sobre o leitor como instância da leitura, bem como a reflexão sobre o ensino do texto literário que leve em consideração as experiências de leituras subjetivas e o amadurecimento afetivo e emocional dos estudantes. De certo, são essas reações subjetivas do leitor real voltadas para o texto que formam o cortejo de uma leitura literária que ressalta o papel colaborativo dele na exploração de sentidos que são alimentadas a partir do seu repertório de lembranças literárias, estéticas, culturais, aquelas mesmas que fundam o seu intertexto Gomes (2014). Ainda com os postulados abordados na disciplina citada, pautado em Todorov (2009), Calvino (2007) e Aguiar e Bordini (1988), adquirimos maior reflexão acerca do papel do educador, o qual deve ser de proporcionar uma aprendizagem com sentido prático e não meramente uma cópia do que foi reproduzindo ao longo do tempo.

Esses pressupostos teóricos, aliados à experiência em sala de aula, nos permitiram experimentar na prática uma nova abordagem de atividades com o texto literário, para ser apresentado como oficinas de práticas de leitura literária na Semana de Graduação da Universidade Federal de Sergipe – Itabaiana. O evento foi realizado em dois dias e trouxe a participação de outros colegas, também professores, alunos do curso de Graduação e de Pós-graduação em Letras. O trabalho revelou o quanto é significativa e motivadora a proposta pautada na leitura do texto literário, suscitando inquietações coletivas e despertando percepções individuais. Além disso, nossa abordagem comprovou que não precisamos partir dos conceitos, os partícipes relacionaram fatos, conhecimentos e experiências diversas aos universos de sentido oferecidos através da linguagem literária.

O resultado foi de satisfação do público, devido ao contato com novas perspectivas para o ensino do texto literário e da necessidade do professor de língua portuguesa enxergar

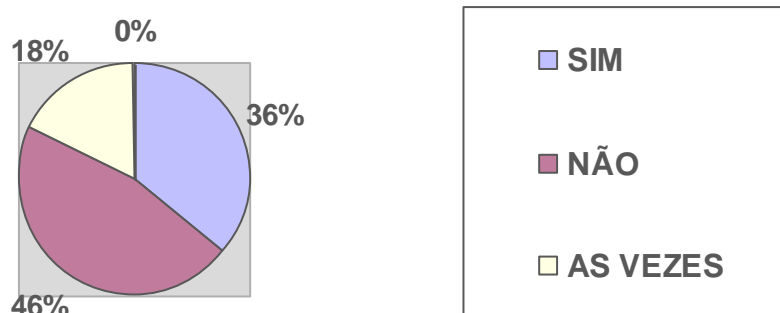
seus alunos não como receptores passivos de um conteúdo, de conceitos, mas como sujeitos ativos no processo de preenchimento de sentidos de textos literários ou não. Ao final, constatou-se com a aplicação dos questionários (ANEXO I) que houve produtividade e aceitação geral acerca da proposta apresentada.

QUADRO AVALIATIVO DO MINICURSO DA SEMANA DE GRADUAÇÃO

	METODOLOGIA	ABORDAGEM TEÓRICA	CLAREZA DA APLICAÇÃO	DOMÍNIO DO ASSUNTO
RUIM				
REGULAR	1	1		
BOM	15	13	16	13
ÓTIMO	3	4	2	5
TOTAL DE PARTICIPANTES DA OFICINA	18	18	18	18

Diante disso, algumas adaptações foram realizadas para a experimentação das oficinas no sétimo ano do ensino fundamental II. Para isso, previamente, aplicou-se um questionário (ANEXO II) para se obter informações acerca do gosto pela leitura e para traçar o perfil dos alunos/leitores. A primeira pergunta do questionário foi: “Você gosta de ler?” Conforme mostra o gráfico 1 abaixo, o resultado demonstrou que o gosto pela leitura parece não ser apreciado pelo público-alvo. De acordo com as respostas, a maioria dos estudantes da turma investigada não se interessa pela leitura.

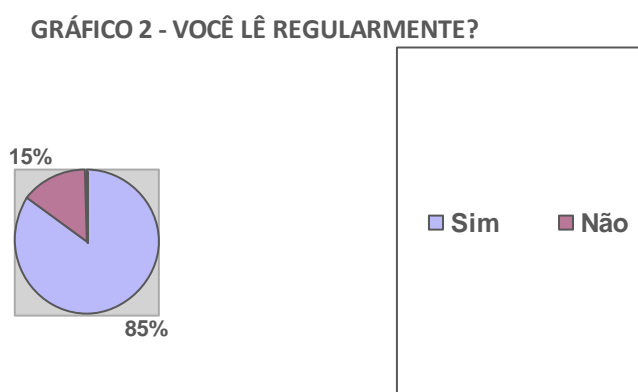
GRÁFICO 1 - VOCÊ GOSTA DE LER?



Fonte: Questionário aplicado em sala.

Nesse sentido, acreditamos na necessidade de proporcionar atividades de leitura como forma de instigar este ato de forma prazerosa. Com base nesta informação e nos gráficos que serão apresentados abaixo, optamos por usar uma prática de leitura literária que traz o elemento lúdico como meio de ajudar a aprofundar esta prática em obras literárias (COSSON, 2011, p.56).

No gráfico que segue, há números sobre a regularidade de leitura da turma investigada, solicitando que o estudante mostre seu posicionamento como leitor. Vejamos:

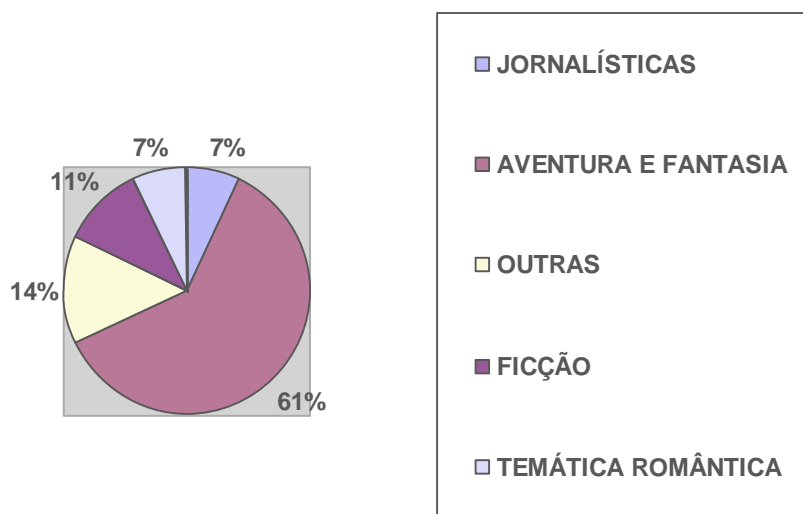


Fonte: Questionário aplicado em sala

Os dados apresentados acima mostram as respostas dos participantes da entrevista. Em nossa compreensão, o percentual se revelou positivo. Resultados que contrastam com o gráfico um, no qual a maioria dos estudantes afirma não gostar de ler. Se este último dado é verdadeiro, acreditamos na possibilidade de uma leitura a ser realizada por obrigação e não por gosto como questionamos no gráfico um.

A intenção do próximo quesito “que tipo de leitura prefere”? Foi investigar a preferência do público-alvo em relação à leitura, não apenas aquelas dos livros didáticos ou cobrada pelo professor. Constatou-se maior propensão à ficção, aventura e fantasia, em um percentual de 72% como registrado abaixo:

GRÁFICO 3 – QUE TIPO DE LEITURA PREFERE?

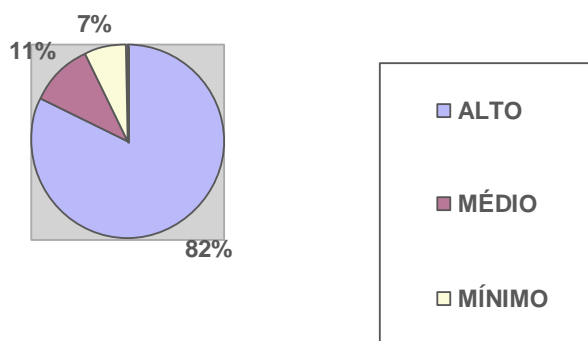


Fonte: Questionário aplicado em sala

Essa revelação foi significativa para se evidenciar a hipótese de que o gosto por histórias ficcionais e fantasiosas ainda é uma constante entre os jovens leitores. Isto nos serviu de alerta para o lançamento de uma prática de leitura literária que oferecesse condições de incentivá-los por meio da ficção, da aventura e da fantasia, junto a elementos oriundos da sua história pessoal e cultural para o desenvolvimento do potencial da imaginação criadora. Nesse sentido, as autoras Aguiar e Bordini apontam que a seleção das obras terá por critério a resposta às ansiedades dos estudantes. “O professor deve ter a sua disposição um elenco razoável de textos que questionem aqueles aspectos privilegiados pelos alunos” (AGUIAR, BORDINI, 1988, p.68).

O próximo gráfico estatístico buscou investigar a importância da leitura na vida dos participantes

GRÁFICO 4 - QUE VALOR VOCÊ ATRIBUI À IMPORTÂNCIA DA LEITURA EM SUA VIDA?



Fonte: Questionário aplicado em sala

Pelos dados, verificamos que o posicionamento do aluno revelou um resultado altamente significativo. As respostas consideraram a leitura uma ferramenta importante para o enriquecimento dos seus conhecimentos. Isso nos permitiu inferir que estão abertos a trabalhos criativos, por essas razões devem ser estimulados através de uma metodologia provocadora que busque ampliar o repertório de conhecimento do leitor. O gráfico seguinte questiona a respeito do acesso ao livro na escola.

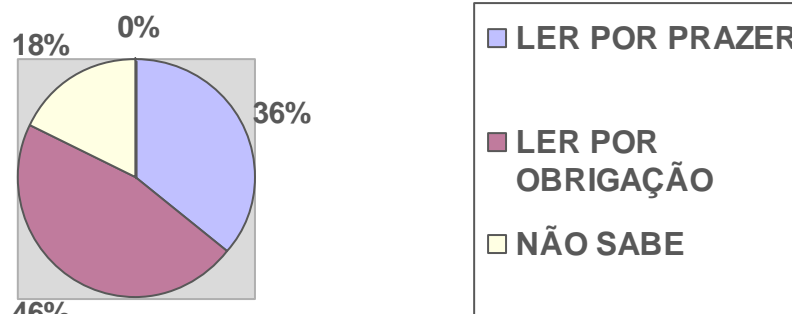
GRÁFICO 5: VOCÊ TEM ACESSO À LIVRO NA ESCOLA ONDE ESTUDA?

Sim.			30%
Não.			35%
Sim, mas não há variedades.			20%
Não sei informar			12%
Outra resposta, especifique:			3%
Não respondeu			0,0%

Fonte: Questionário aplicado em sala.

Como visto, os resultados foram negativos. Assim, pode-se considerar que a falta de interesse pela leitura, em parte, na turma provém dos obstáculos em relação à dificuldade de acesso ao livro na escola. É preciso que os discentes tenham acesso às obras integrais. É ilusório esperar que eles vivam essa experiência na escola a partir de fragmentos oriundos, em maior parte, dos livros didáticos.

GRÁFICO 6 – VOCÊ LÊ MAIS POR PRAZER OU POR OBRIGAÇÃO?

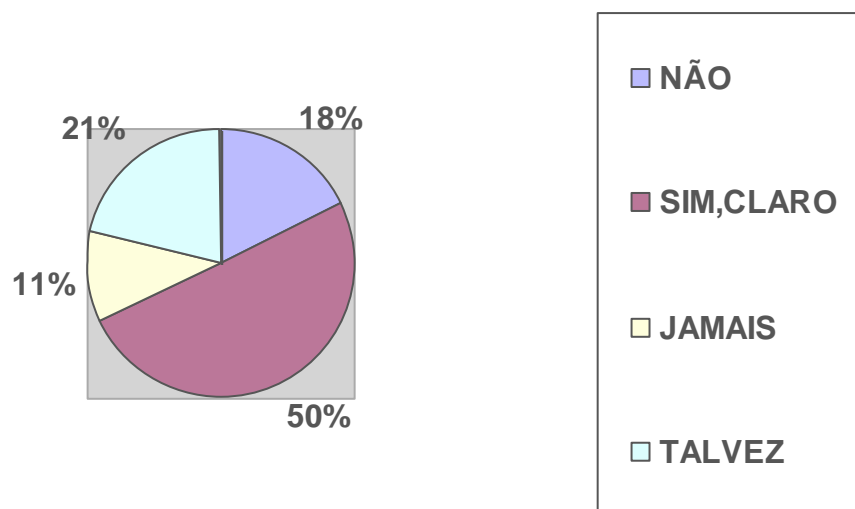


Fonte: Questionário aplicado em sala

Por esses dados, verificamos que aqueles que leem por prazer ainda são poucos, o que permite inferir que a leitura na vida deles ainda é configurada em função das atividades escolares. Ou seja, leem porque são cobrados. Uma perspectiva um tanto problemática, pois o afasta de ler para si e ler o que gosta. Isso o dificulta para a realização de uma leitura proveitosa no contexto escolar. Assim, o ideal para a formação de leitores no ensino fundamental II é proporcionar atividades de leitura como o intuito de conhecer o leitor que habita o aluno, sem impor interpretações que chegam a ele sem sentido, para que assim possa descobrir o prazer de ler para si (REZENDE, 2014, p.38- 53).

Por fim, a última questão investiga a opinião dos educandos no que tange ao auxílio dos aparatos tecnológicos nas aulas de leitura. O objetivo foi detectar a função desses equipamentos nessas aulas.

GRÁFICO 7 - VOCÊ ACHA QUE O CELULAR, COMPUTADOR, MÁQUINAS FOTOGRÁFICAS, INTERNET, VÍDEOS E MÚSICAS PODEM AUXILIÁ-LO NA APRENDIZAGEM DA LEITURA?



Fonte: Questionário aplicado em sala

Como se pode notar, a maioria das respostas está relacionada à presença positiva das tecnologias digitais de informação e de comunicação, enquanto elementos provocadores para aprendizagem da leitura. Esta dimensão lúdica, conforme sugere Rouxel em seu *Método de leitura subjetiva*, é um caminho possível para os jovens leitores serem despertados para o gosto, prazer e aventura no ato de ler.

As próximas análises foram feitas a partir da leitura e da interpretação das respostas do alunado, mediante atividades de criações orais e escritas sobre a obra lida. O trabalho iniciou com a etapa de pré-leitura com o intuito de ativar os conhecimentos prévios e sensibilizá-los à leitura de *A roda do vento*. Na oportunidade, foi possível a apresentação de imagens que retomassem o mundo imaginário do discente, motivando-o sobre a importância da leitura e da fabulação por meio da criação. Os estudantes se interessaram, participaram e tal prática despertou neles o gosto de ler a narrativa. Daí a relevância de se considerar o lúdico para estimulá-los a descobrirem esse prazer. Ou seja, uma metodologia baseada no olhar sensível para a motivação dos estudantes foi positivo na elaboração desse momento.

Em seguida, foi distribuído entre os alunos o livro *A roda do vento* e lançado o convite à leitura. A princípio, muitos gostaram da capa da obra. Ademais, a narrativa apresenta grande criatividade para a fabulação por meio da criação de um mundo imaginário que proporciona ao leitor, tanto o infantojuvenil, quanto o de outras idades, a invenção através do imaginário, por intercâmbios entre culturas, temporalidades e geografias.

Na etapa de leitura, os discentes acompanharam e leram atentamente, evidenciando através de comentários sobre o que estavam lendo e o interesse pela narrativa, gerando interação na aula. No decorrer das experimentações, observamos por meio de atividades e pela participação do alunado no modo de receber a obra, que os resultados seriam positivos, posto que a interação facilita a compreensão do texto literário. Diante do envolvimento dos estudantes nas atividades foi possível constatar que eles apreciaram a situação de compartilhamento de opiniões. Tal ação foi apontada pela fala de alguns, mediante o contato com a narrativa: “a história é boa”, “fez lembrar as histórias que minha avó contava quando criança”, “eu gostei porque fala de aventura e da imaginação”. A partir dessas associações, “os alunos investiram no texto e o colocaram no âmago de sua existência, evocando aqui uma lembrança pessoal, uma pequena história. Eles foram incitados a utilizar o texto, a fazê-lo brilhar em todas as suas ressonâncias” (ROUXEL, 2013a, p.156). Assim, percebemos a importância do conhecimento prévio na hora de ler e interpretar textos. Esse ato é fundamental para uma prática de leitura ativa, visto que o texto não traz uma leitura estática, mas, sim, uma diversidade de sentido e interferências que o leitor pode atualizar.

As próximas ações foram efetivadas a partir da leitura e da interpretação das respostas discentes, mediante atividades sobre a obra lida. Quanto à proposta de leitura sugerida, foram lançados alguns questionamentos no intuito de, conforme apontam Umberto Eco e Rouxel, ativar os conhecimentos prévios dos estudantes. Esses questionamentos estavam voltados em torno das experiências dos estudantes à respeito da fabulação, fantasia. Nessa etapa, notamos que houve a ampliação do “horizonte de expectativas” dos alunos, visto que, a prática de leitura com o livro *A roda do vento*, de Nélide Pinõn, proporcionou a eles o lançamentos de suas ideias e sugestões de interpretações. Os resultados obtidos foram significativos, pois os alunos responderam o questionário, conseguiram retomar aos conhecimentos sobre a fantasia e a fabulação por meio da intertextualidade, finalizaram com criações em forma de releitura da obra lida. Vale destacar que, as opiniões demonstraram que as atividades que trazem elementos da vida ou da experiência de mundo do aluno, atribuem a sua vida um acréscimo de existência, além de permitir o desenvolvimento do exercício reflexivo do sujeito, estimulando sua criatividade e contribuindo significativamente para o aprendizado e negociação de sentidos com o objeto lido.

Nesse contexto, facultamos o exercício da autonomia do aluno-leitor diante da leitura, recuperando suas impressões em relação ao que é lido, favorecendo seu repertório de leitura no momento em que se aproxima o texto literário de suas vivências, negociando ao mesmo tempo valores estéticos e culturais. Assim, os educandos riram em várias passagens,

demonstraram surpresa em outras, principalmente no desfecho da obra, porque não há um final: deixa-se um espaço vazio para a continuação da história. É nessa lacuna que se potencializa a capacidade criativa: nada é fechado e a narrativa se encerra com a abertura para que o leitor busque a sua verdade, completando os vazios não só por meio do diálogo intertextual, como também pelo repertório de suas experiências de mundo.

Os discentes foram estimulados a criarem imagens sobre a obra por meio do seu repertório pessoal de leitura. Essa invenção em intertexto evidenciou outro aspecto consoante ao pensamento criativo: o conhecimento.

A obra foi lida em roda de leitura pelo professor e pelos alunos, dando forma e sentido ao texto por meio de paradas estratégicas no momento da contação a fim de que o público-alvo preenchessem os vazios da narrativa com as suas hipóteses e a produção de imagens. Essa estratégia mostrou-se relevante, devido à participação mediada pela cooperação interpretativa. Os estudantes trouxeram novas perspectivas ao intervir na história no momento em que era contada. Foi observada a necessidade que eles demonstraram no processo de coautoria do texto, ao abordarem e construírem outro desfecho a partir do que compreenderam, fazendo correlações com situações vivenciadas e os textos disponibilizados.

O que ficou evidente nestes espaços criados com a experimentação em sala de aula com a obra *A roda do vento*, foi que a cada encontro os partícipes se entregavam à leitura e reagiam criando e imaginando sua própria ficção. Eles procuraram representar nos personagens suas vivências, seus gostos. Assim, “todos os componentes imaginários do leitor misturam-se ao imaginário do texto e produzem [...] uma nova fábula, projetando sua axiologia e seus fantasmas” (ROUXEL, 2013a, p.203).

Nesse processo de criação, o mais importante foi acompanhar e analisar a construção das histórias, a partir da percepção de cada um, de modo individual, singular, fruto de suas experiências. Essas vivências com o texto foram resumidas e transformadas em uma recriação artística, criativa e, sobretudo, inesquecível e única (ANEXO IV). Notamos que tal prática demanda tempo, mas o resultado é gratificante e enriquecedor, tanto para o aluno quanto para o professor, pois todos se sentiram desafiados e, ao mesmo tempo, integrantes do processo ensino-aprendizagem.

A experiência com o texto literário em sala de aula ganhou espaço e despertou nos participantes o gosto e o interesse pela leitura, fato que torna esta pesquisa uma relevante iniciativa para instigar nos alunos a leitura verdadeiramente criativa e o leitor, ator por inteiro. Observamos a participação, na maneira como fabularam e transformaram a narrativa de modo livre em formas de recriações variadas.

A esse respeito, Mérot destaca as novas aberturas possíveis no processo de reescrita do texto literário:

Reescrever o mito de Robinson Crusoe, invertendo os papéis de Robinson e Sexta-Feira como o faz Michel Tournier, é implicitamente reler com um olhar crítico a obra de Defoe, introduzir um julgamento avaliativo referente a esse Robinson que faz de Sexta-Feira seu escravo e impõe na sua ilha valores ocidentais de trabalho, de hierarquia e de exploração da natureza (2013, p.114).

As atividades de criatividade na recepção permitiram uma forma de leitura inventiva e livre, complementar aos outros exercícios de interpretação. Nesse sentido, percebemos no decorrer das etapas do trabalho que cabe, também, ao docente permitir a quebra de um ambiente de estabilidade e de formalismo das práticas de leitura, abrindo espaço para situações imprevistas com possibilidade de manipulação de materiais e de linguagens, animação dentro e fora da sala. Ademais, requer desenvolver uma escuta sensível às reações subjetivas dos alunos acerca do efeito da obra sobre eles, acolhendo suas descobertas e suas emoções.

Para o processo de pós-leitura, na etapa de interpretação, houve exercícios de elaboração de um diferente final para história, de construção de novas narrativas com relações intertextuais, além de atividades coletivas e livres com a fabulação leitora, como: confecção de desenhos, de narrações em cenas descritas com imagens, músicas e animações com o auxílio das TDIC, de história cantada, entre outras propostas. Nestas, as ideias deveriam se somar na produção de algo novo. É importante colocar que esses desdobramentos na interpretação da obra não deram à literatura um tratamento pragmático, pois texto e leitor estiveram no centro do processo.

Sobre isso, conseguimos ouvir e perceber muito mais do que procurávamos. Os jovens se entregaram à narrativa e falaram de suas vidas, seus sonhos, fantasias, seus medos, angústias, suas travessuras e aventuras. Exemplo disso (ANEXO IV) consta na atividade de recriação de histórias pelo grupo A e grupo B, confeccionadas pelo alunado na aplicação das oficinas e que foram transformadas em vídeos. Assim, podemos concluir que “é a relação com a literatura que se encontra transformada, sendo esse o lugar de uma experiência existencial e estética, onde se põe em jogo a identidade do leitor” (ROUXEL, 2014, p.33). Além desses instrumentos, aplicamos atividades, com questões objetivas e abertas, para coletar o grau de expansão de conhecimento de cada participante. Com o resultado da recriação da história e das atividades realizadas pelos alunos, notamos que houve a ampliação dos horizontes de expectativas dos alunos.

Deve-se permitir nas salas de aula um diálogo constante, pois os nossos discentes têm muito a oferecer, uma vez que cada qual traz um mundo de experiências que pode ser multiplicado e partilhado. Ao compartilhar vivências, alunos e professores aumentam seu estado de amadurecimento, compreendendo, respeitando e aceitando que cada um tem sua forma de pensar e de agir.

O trabalho operacionalizado com os professores e os alunos da escola campo, na qual essas trocas de saberes e experiências foram privilegiadas, será transformado em um produto, *Caderno pedagógico de leitura literária: a fabulação do leitor*, a fim de ser adotado por educadores no ensino fundamental II, contribuindo assim, para a dinamicidade das aulas de língua portuguesa e a formação de leitores capazes de descobrir, de intervir e de construir o seu próprio aprendizado.

Enfim, mesmo diante de inúmeras questões que dificultam o trabalho literário na escola, como: falta dos recursos didáticos e infraestrutura precária, foi possível constatar que, quando o estudante se apropria das obras por meio de atividades que visam envolvê-lo no ato da leitura, ele percebe que a sensibilidade pode transformar o real e a interpretação de mundo é multiplicada. Fica evidente, então, a necessidade de uma perspectiva de ensino da leitura literária que possa ser explorada de forma produtiva, enriquecendo a própria caminhada do aluno/leitor.

Diante de tais considerações, defendemos a concepção de uma educação que acredita na inteligência do discente, em sua aptidão de aprender a aprender e investe num ensino baseado na autonomia e na emancipação para a formação de cidadãos mais conscientes de suas capacidades, do respeito ao outro e de intervenção no meio do qual faz parte. Tornando-se, assim, um ser em processo de transformação constante, consciente de suas responsabilidades, enquanto sujeito sociável e comprometido não só com seus interesses, mas apto a colocar sua aprendizagem a serviço do eu e do coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é um processo determinante para a formação do indivíduo, a qual o leva não somente a interagir na sociedade como cidadão crítico, livre e ativo, mas também à construção de si mesmo, de sua identidade pessoal. Diante de tamanha importância, esse processo, inserido no ambiente escolar, merece evidência e reflexão no que diz respeito à prática pedagógica, uma vez que o docente deve nortear o trabalho de sala de aula, oportunizando ao aluno ser um agente de seu próprio desenvolvimento. Foi pensando nessa capacidade de aprendizado que esta pesquisa teceu considerações acerca da relevância da leitura literária no contexto escolar. Além disso, as questões voltadas à relevância da prosa literária no processo de construção de fabulações para o leitor poder perceber o mundo por meio do sensível e da imaginação.

Nessa direção, a nossa proposta se pautou nos pressupostos teóricos de Umberto Eco, acerca da participação ativa do leitor, como um elemento determinante no processo de concretização das obras literárias, pois é ele quem preenche os vazios programados nos textos. Adotamos, também, os estudos de Rouxel sobre a leitura subjetiva, como elemento imprescindível no embasamento para as etapas de leitura aplicadas em sala de aula. Além disso, o *Método Recepcional e o Método criativo*, de Aguiar e Bordini, serviram de suporte para a criação do *Caderno de leitura literária: a fabulação do leitor*, o qual se revelou por meio da promoção de situações lúdicas, interativas e dialógicas em uma ação instigante para atuação do aluno/leitor no processo de criação.

É a partir dessas práticas pedagógicas embasadas nessas teorias com foco na formação de um leitor como parte integrante do ato da leitura, que resulta em uma nova concepção de ensino com o texto literário com o intuito de provocar a curiosidade do aluno no sentido de que este participe e questione sobre o papel da leitura literária, da fabulação e do mundo como condição primeira para o aprimoramento do gosto de ler e do alargamento da biblioteca de mundo desse leitor.

Para isso, o *Caderno de leitura literária* foi pensando para os estudantes do ensino fundamental II e apontou para a possibilidade de formação do aluno/criativo em sala de aula, mediante a leitura de literatura. Tal material foi devidamente organizado para a interpretação de textos literários voltados para ao mundo da fabulação do jovem leitor, sendo um recurso didático propício para auxiliar o alunado no desenvolvimento das suas competências leitoras.

Isso, a partir da leitura literária de contos, romances, poemas, crônicas e diversos gêneros literários.

A obra escolhida para compor o *Caderno* desta dissertação foi *A roda do vento*, de Nélide Piñon, por abordar em seu enredo temas ligados ao mundo da fabulação. Para isso, foram aplicadas oficinas em uma turma do sétimo ano do ensino fundamental, da rede municipal de ensino da cidade de Euclides da Cunha - Bahia. Tal experiência pôde trazer para a sala de aula e, conseqüentemente, para os discentes um espaço de questionamentos democrático, onde eles puderam falar sobre as suas compreensões e as relações suscitadas pela leitura, por meio de novas criações, sentidos e compreensões.

Com essa preocupação, no exercício do trabalho com a leitura literária, foi possível estabelecer um clima de liberdade, no qual os educandos trocaram experiências de forma colaborativa, apoiaram seus entendimentos sobre o texto e foram recorrendo às habilidades do pensamento criativo. Essa ideia acarreta, para a ação educacional, a tarefa de incitar à transformação, de modo que o aluno se veja sempre solicitado a postar-se criticamente ante a realidade e a movimentar recursos próprios e alheios para ajustá-la a si e à sociedade que ele sonha (AGUIAR, BORDINI, 1988, p. 71).

É neste sentido que se torna urgente reinventar o ensino de literatura frente às novas demandas da sociedade, da escola atual e dos interesses dos nossos estudantes, considerando a necessidade da formação de sujeitos ágeis, capazes de estabelecer uma cooperação com o texto para a construção do exercício da reflexão, da descoberta e da invenção. Inovando a sua prática em sala de aula, a fim de que o aluno possa neste espaço realizar uma leitura para aprimorar a competência linguística e a capacidade de fazer pressuposições. Nesse contexto, as estratégias textuais construídas pelo texto contribuem para a construção da competência do leitor (ECO, 2004, p.39).

Essa mudança de paradigma é fundamental para pensarmos em um ensino de literatura que valorize a importância do educando se posicionar frente às questões que estão presentes em sua vida, como a capacidade de sonhar, de fantasiar, dentre outras. Tais experiências com o texto literário “amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo” (TODOROV, 2009, p.23).

Com isso, a elaboração do *Caderno de leitura literária: a fabulação do leitor* pode contribuir para execução de práticas que colaborem para a formação de um leitor literário, que priorize o mundo da fabulação, proporcionando reflexão e prazer/fruição para que o aluno/leitor se envolva e se interesse mais por esse tipo de leitura. A meta foi fornecer subsídios sobre a importância do contato direto do estudante com textos literários para

aprender a ler literatura de forma crítica e criativa. Uma vez garantido esse encontro, a literatura pode ser vista como um meio de exercitar a liberdade através da linguagem para responder as demandas subjetivas do leitor, proporcionado, simultaneamente, satisfação pessoal e conhecimento de mundo (ROUXEL, 2013a, p.182).

Diante disso, acredita-se nas possíveis e necessárias mudanças no trato com o texto literário no espaço escolar. Para isso, é preciso levar para a sala de aula a leitura privilegiando o discurso do educando, respeitar suas leituras subjetivas, considerar seus conhecimentos prévios e de mundo. Eis, um dos primeiros caminhos para minimizar o problema da falta de gosto pela leitura.

É válido ressaltar que, entende-se a existência de conteúdos curriculares a serem cumpridos, a infraestrutura das escolas em condições precárias, a falta de livros nas bibliotecas. Conquanto, acredita-se, independente desses fatores, que não podemos desanimar, pois os desafios continuam para que busquemos alternativas e possibilidade de mudanças com adoção de experiências criativas e significativas para a prática do ensino de literatura, possibilitando uma melhoria no ensino nas escolas públicas de ensino fundamental II.

Nesta direção, é imperioso pensar na presença da voz da literatura em sala de aula e em inovação das estratégias de ensino desta, as quais oportunizem ao aluno experimentar o texto. Isso porque, a literatura proporciona o “enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de um pensamento, todos esses elementos que participam da transformação identitária estão em ato na leitura” (ROUXEL, 2013a, p. 24). Deste modo, no ensino de literatura é sempre necessário um espaço para promover leituras que privilegiem a construção de repertório e de interações significativas.

Esta dissertação, no intuito de levar para a sala de aula o ensino do texto literário no ensino fundamental II, pôde proporcionar ao estudante o encantamento através das palavras e das imagens, sendo possível (re) acender a chama da imaginação criadora. Nesse aspecto, a pesquisa desenvolvida, na citada escola, serviu para propiciar ao público-alvo a vivência do literário. Fato que fomentou neles o acesso à invenção de novas imagens e sensações. Assim, a criação do material didático intitulado *Caderno de leitura literária: a fabulação do leitor* poderá ajudar os profissionais da educação que desejarem trabalhar de forma mais inovadora, provocadora e lúdica.

A investigação desenvolvida ao longo deste curso mostrou que foi possível a adoção de estratégias motivadoras de trabalho com o literário, no ensino fundamental II, capazes de oportunizar o desenvolvimento do leitor, no ato da leitura, a imaginar personagens, objetos e acontecimentos para depois, incitá-lo a preencher os vácuos e suas indeterminações. Desafiá-

lo a construir coerência a esses vazios e, por fim, instigá-lo ao reconhecimento de sua própria situação como indivíduo histórico que pode e deve fazer mudanças dentro de seu contexto.

Observou-se, também, com essa pesquisa que o fabular pode ser autêntico instrumento para a formação do estudante, em relação a si mesmo e ao mundo que o cerca. A fabulação humaniza, não só por estar sempre voltada para a condição humana, mas também, e talvez, por atender à carência de fantasia em uma realidade, quase geral, tão carente de imaginação e de criação. Concluiu-se, então, que o olhar para o trabalho com a literatura deve ser perspicaz, capaz de percebê-la como arte, pois provoca emoções, dá prazer, diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo dos sujeitos.

Portanto, ela é um material necessário para proporcionar novas experiências e ampliar o conhecimento de mundo. “Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. [...] Ela permite que cada um responda melhor a sua vocação de ser humano” (TODOROV, 2009, p. 23-24).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **A formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BAHIA. Secretaria de Educação. CEN/CEB: **Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa – Ensino Fundamental**. 2010.

BARTHES, Roland. **S/Z**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1992.

_____. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa, terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC, 1997.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CÂNDIDO, Antonio. **Direitos humanos e literatura**. São Paulo: Brasiliense. 1989.

_____. Direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARVALHO, Laiz de. DELMANTO, Dileta. **Jornadas. Port**. Língua Portuguesa, 6º ano. 2. ed. São Paulo: Saraiva. 2012.

_____. **Jornadas. Port**. Língua Portuguesa, 7º ano. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. **Jornadas. Port**. Língua Portuguesa, 8º ano. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. **Jornadas. Port**. Língua Portuguesa, 9º ano. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

CEREJA, Roberto William. **Ensino de Literatura: Uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

DALVI, Maria Amélia. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.) **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Imagem-tempo**. Cinema 2. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. Tradução de

Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DELORS, Jacques. **Educação - um tesouro a descobrir**. 7ª ed. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, Cortez: 2012.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**. Tradução Attílio Cancian. 2ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fonte, 2005.

_____. **Os limites da interpretação**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

FILSTEAD, W. **Métodos cualitativos cuantitavos en la investigación evaluativa**. Madrid: Ediciones Morata, 1995.

GOMES, Carlos Magno Santos. **Leitura e estudos culturais**. Revista ABRALIC. Curitiba: ABRALIC, vol. 16, jan-jun de 2010, p. 25-44.

_____. **Ensino de Literatura e Cultura: do resgate à violência doméstica**. Jundaí: Paco Editorial, 2014.

Guia de livros didáticos – **PNLD 2014**: apresentação: ensino fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2013.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.). **A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Editora 34, 1999.

ISER, Wolfgang. L'acte de lecture. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.) **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: JAUSS, Hans Robert (et al.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2.ed. Tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sergio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LEBRUN, Marlène. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. In: ROUXEL, Annie. LANGLADE, Gérard. REZENDE, Neide Luiza de. (Orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013a.

LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor – textos de estética da recepção**. São Paulo: Paz e Terra LTDA, 1979.

LORENZI, Gislaine Cistina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley de. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2º12.

MÉROT, Violaine Houdart. Da crítica de admiração à leitura “Scriptível”. In: ROUXEL, Annie. LANGLADE, Gérard. REZENDE, Neide Luiza de. (Orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013a.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras. 1996.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos T., BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

NASCIMENTO, Dalma. **Nélida Piñon no turbilhão do imaginário de a roda do vento**. 2012. Disponível em: <http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2012/articles/pdf/PP7_varia8.pdf>. Acesso em: 02.06.2015.

PIETRI, Émerson. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

PIMENTA, Selma Pimenta; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (Orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PIÑON, Nélida. **A roda do vento**. Rio de Janeiro: Galera Record, 2012.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.) **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

REZENDE, Neide Luzia de. A formação do leitor na escola pública brasileira: um jargão ou um ideal?. In: ALVES, José Hélder Pinheiro. (org.). **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014.

ROSA, Guimarães. **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza de. (Orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013a.

_____. Apropriação singular das obras e cultura literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza de. (Orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013a.

_____. O advento dos leitores reais. In: ROUXEL, Annie. LANGLADE, Gérard. REZENDE, Neide Luiza de. (Orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013a.

_____. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia. REZENDE, Neide Luiza de. JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.) **Leitura de Literatura na**

escola. São Paulo: Parábola, 2013b.

_____. Ensino da literatura: Experiência estética e formação do leitor. In: ALVES, José Hélder Pinheiro. (org.). **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014.

SAMOYAULT, Tiphaine. **A intertextualidade**. Tradução Sandra Nitrini. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SAMPIERI, R. H. *et al.* **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SILVA, Márcia Cabral da. A leitura literária como experiência. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Org.) **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA A.A.M. BRANDÃO, H.M.M. MACHADO, M. Z.V. (orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TINOCO, Robson Coelho. **Leitor Real e teoria da recepção: travessias contemporâneas**. São Paulo: Editora Horizonte, 2010.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. **O melhor das comédias da vida privada**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

_____. **A Leitura e o ensino de Literatura**. Curitiba: Ibplex, 2010.

ANEXOS

ANEXO I - QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS DOCENTES

Gostaria de sua participação nesse breve questionário sobre suas ações desenvolvidas em sala de aula. Em cada questão há orientação sobre como proceder e toda a sua participação será **APENAS** produto de análise de uma pesquisa acadêmica no Programa de Pós-Graduação em Letras, (PROFLETRAS/UFS).

Obrigada pela participação.

1- Como você vê o envolvimento de seus alunos com atividades de leitura? Pode haver mais de uma resposta.

- a) Não gostam de ler.
- b) Gostam muito de ler.
- c) Leem por obrigação.
- d) Quando leem demonstram prazer e envolvimento.

2- Quais conteúdos seus alunos demonstram maior envolvimento quando estão realizando atividade de leitura, em sala de aula?

- a) Suspense
- b) Aventura
- c) Conteúdos relacionados ao cotidiano.
- d) Histórias romanescas.

3- Sobre o uso de TICs em sala de aula você acredita que:

- a) É mais uma ferramenta importante para a prática docente.
- b) Não acredito nos efeitos dela para a atualização do ensino e motivação do aluno.
- c) Não tenho conhecimento sobre o assunto.
- d) Não tenho interesse em utilizar as TICs em sala de aula.

4- Você acredita que as TICs podem contribuir no aprendizado do aluno.

- a) Sempre
- b) Nunca
- c) Às vezes
- d) Desconheço resultados positivos ou negativos

5- Usar as TICS em sala de aula é uma atividade:

- a) Fácil, adequa-se a qualquer conteúdo tranquilamente.
- b) Requer um bom planejamento para a sua utilização.
- c) Difícil, pois requer um bom conhecimento na área de informática.
- d) Pouco tenho a comentar, pois não as utilizo em sala de aula.

6- Acredita ser possível termos mais alunos leitores por meio da mediação das TICs?

- a) Sim
- b) Não
- c) Talvez

ANEXO II – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO SOBRE O PERFIL DO ALUNO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

IDADE	SEXO
	() Masculino () Feminino

Caro colaborador,

Você vai participar de uma pesquisa realizada dentro do programa do mestrado profissional em letras da Universidade Federal de Sergipe para verificar como está sua relação com a leitura literária. Por isso, leia atentamente as questões abaixo e assinale a alternativa que mais está relacionada com você.

Obrigada por participar do nosso trabalho acadêmico!

QUESTIONÁRIO

Sobre a relação com o mundo da leitura dos textos literários

1 - Você gosta de ler?

- a) Não
- b) Sim
- c) Às vezes

2 - Você lê regularmente?

- a) Sim
- b) Não

3- Que tipo de leitura prefere?

- a) De temática romântica
- b) Aventura e fantasia
- c) Jornalística
- d) Ficção

4- Que valor você atribui à importância da leitura em sua vida?

- a) Alto

- b) Médio
- c) Mínimo

5 - Você tem acesso à livro na escola onde estuda?

- a) Sim.
- b) Não.
- c) Não sei informar.
- d) Outra resposta, especifique:
- e) Não respondeu.
- f) Sim, mas não variedade nem muito exemplares.

6 – Você lê mais por prazer ou por obrigação?

- a) Ler por prazer
- b) Ler por obrigação
- c) Não sabe

7-Você acha que o celular, computador, máquinas fotográficas, internet, vídeos e músicas podem auxiliá-lo na aprendizagem da leitura?

- a) Sim, claro
- b) Talvez
- c) Não
- d) Jamais

ANEXO III – ATIVIDADES DO TEXTO LITERÁRIO, NO LIVRO DIDÁTICO

LEITURA 1

Professor: Sugerimos que as questões da seção *Antes de ler* sejam respondidas oralmente.

antes de ler

4. Professor: Deixe que os alunos se expressem à vontade; fale a respeito do que acontece com você; mencione a importância da lembrança e da memória para a perpetuação da cultura e da identidade de um povo. Depois, conte que lerão o primeiro capítulo de um dos livros de uma memorialista, que recorda pessoas e narra fatos que marcaram sua infância e juventude.

1. Você se lembra de acontecimentos marcantes em sua vida quando criança? Se você se sentir à vontade, conte-os aos colegas. Resposta pessoal.
2. E o seu bairro? Era muito diferente quando você era criança? Resposta pessoal.
3. Como é possível registrar acontecimentos importantes em nossa vida? Resposta pessoal. Professor: Os alunos podem responder que podemos, por exemplo, tirar fotos, filmar, fazer anotações, escrever diários.
4. Converse com os colegas e o professor sobre a importância do ato de recordar e o papel da lembrança em nossa vida.

Final do século XIX. Sob um inverno rigoroso, famílias italianas decidem emigrar para o Brasil. Entre elas, os Da Col e os Gattai, que embarcam em busca de uma vida melhor. Vão para São Paulo, onde Angelina Da Col e Ernesto Gattai se conhecem, casam-se e têm filhas. A caçula da família é a pequena Zélia, que, já adulta, rememora fatos vividos ou contados por seus pais e avós. No trecho que você vai ler agora, ela relembra a história de uma das crianças que vieram no navio Città di Roma e que morreu em 1890, dois dias após o desembarque no Brasil.

Antegozar: divertindo-se antecipadamente.

Asqueroso: nojento, repugnante.

Atazanar: atormentar, irritar.

Bocarra: boca enorme.

Fulvo: ocre, alaranjado.

Impacto: choque, forte impressão.

Livre-pensador: pessoa que procura "pensar com a própria cabeça", sem se deixar conduzir.

Nonno: em italiano, "avô, vovô".

Obstinado: teimoso; persistente.

Putrefato: em estado de decomposição, apodrecido.

Repugnante: asqueroso, nojento.

Testardo: em italiano, "teimoso".

Tia Hiena

Tia Hiena estaria festejando cento e onze anos de idade, não tivesse morrido aos dois.

Passei a infância e adolescência ouvindo a família – mamãe, mais do que todos – lamentar o triste fim da menina, a mais nova dos quatro irmãos de seu marido nascidos na Itália.

Ao contar aos filhos a história de Hiena, mamãe não abria mão de mencionar o título da criança, *tia*. Um dia lhe perguntei:

– Por que ela se chamava Hiena, mãe?

A resposta não se fez esperar:

– Ela, não! Mais respeito, menina! *Titia* Hiena.

Eu perguntara por perguntar, o que eu queria mesmo era atazanar mamãe, fazendo-a repetir o que já estava farta de saber, tantas vezes ouvira repetir o fato.

Minhas irmãs mais velhas tinham até procurado no dicionário referências sobre o animal que originara o nome de nossa tia.

Do pouco que sabíamos sobre a hiena – da característica pitoresca e simpática, a das gargalhadas sonoras e escancaradas – o verbete não tratava, dizia apenas: "... Mamífero, carnívoro e digitígrado que se alimenta sobretudo de carne de animais mortos e putrefatos e que tem pelo cinza ou ruivo com manchas escuras..."

Curiosa, Wanda, a mais velha de minhas irmãs, teve a pachorra de procurar no dito dicionário o significado de *digitígrado*. E lá estava: "... que anda nas pontas dos dedos..."

Imaginação fértil de criança, eu visualizava a hiena andando mansamente nas pontas de uns dedos longos, focinho levantado para o céu, bocarra escancarada, dentões à mostra, rindo a bandeiras despregadas. Chegava a me arrepiar.



Capa do livro *Città di Roma*, de Zélia Gattai.

Nos dias de hoje, o falado *chupa-cabra* que andou ocupando as manchetes dos jornais, animal misterioso que matava cabras e ovelhas, sugando-lhes o sangue, uma espécie de fantasma, bicho-papão de criadores de gado e pequenos lavadores, lobisomem que nunca ninguém viu e que assim como veio se foi, faz-me pensar na hiena.

Cada qual guardou do chupa-cabra a imagem criada pela própria imaginação. Quanto a mim, como já disse, comparei-o à risonha e asquerosa hiena, com seus pelos fulvos e manchas escuras, a caminhar nas pontas de seus longos dedos, lembrança que guardei da minha fantasia de criança.

Nonno Gattai

Dona Angelina, minha mãe, costumava dizer: *O avô de vocês, o nonno Gattai, era um homem destemido. Livre-pensador, de ideias avançadas, dizia o que pensava, fazia o que achava justo e direito. Passava por maus momentos devido às suas ideias, mas não recuava. Era um "testardo", um obstinado, concluía.*

[...]

Nonno Gattai foi registrar a filha. Desencavara para lhe dar um nome polêmico, ótimo para escandalizar. Sem consultar a mulher, talvez com receio de que pela primeira vez ela estrilasse, saiu de casa, satisfeito da vida, imaginando o espanto do escrivão do cartório, o primeiro a se horrorizar com o nome que ele amanjara para a filha, o primeiro a receber a resposta já prontinha, na ponta da língua.

Antegozando o impacto que a provocação iria causar, saiu seu Gattai, feliz da vida, assobiando pelas ruas de Florença, o cartório não ficava distante de sua casa.

De pé, diante do homem que o atendia, Francesco Gattai aguardava a esperada reação. Não esperou muito.

– Como foi que o senhor disse? Que nome quer dar à sua filha? – perguntava o escrivão sem poder acreditar em seus ouvidos.

– Hiena. Escreva aí, não vou repetir outra vez – disse o pai da criança.

– Por que o senhor quer dar à sua filha o nome de um animal tão repugnante? Por quê?

Francesco Arnaldo soltou a frase já pronta para escapulir:

– Se o papa pode ser **Leão**, por que minha filha não pode ser Hiena?

O funcionário ficou sem resposta, não discutiu mais, registrou a criança.

– Fosse eu o escrivão – disse Vera, minha irmã, interrompendo mamãe –, tinha dado uma boa resposta. Eu diria: “Olha aqui, moço, o Leão é o rei dos animais e a Hiena é um bicho nojento...” Foi uma pena ele não lembrar disso. Só queria ver com que cara o *nonno* Gattai ia ficar...

– Você agora está contra seu avô, menina? – reclamou mamãe. – Você não ia ver cara nenhuma. Isso aconteceu há tantos anos que vocês ainda nem sonhavam sair da casca do ovo...



A família de Zélia: tia Dina, tio Reno, o avô Francesco Gattai, a mãe, dona Angelina, com a irmã Vera no colo, e os irmãos Wanda e Remo (sentado).

Leão XIII era o papa da Igreja católica quando *nonno* Gattai e sua família vieram para o Brasil, em 1890.

EXPLORAÇÃO DO TEXTO

Antes de iniciar o estudo do texto, tente descobrir o sentido das palavras desconhecidas pelo contexto em que elas aparecem. Se for preciso, consulte o dicionário.

Nas linhas do texto

- Em um texto de memórias, o autor seleciona o que vai narrar, aumentando ou diminuindo a importância dos fatos de acordo com o significado que tiveram para ele. O que a autora Zélia Gattai lembra nesse trecho do livro? O estranho nome de uma tia, a personalidade do avô que escolheu esse nome, o momento em que ele foi registrar a menina.
- O trecho que você leu apresenta duas partes: "Tia Hiena" e "Nonno Gattai". Indique no caderno qual deles:
 - apresenta o assunto sobre o qual a memorialista vai tratar ao longo das duas partes. "Tia Hiena"
 - detalha o episódio em que a menina foi registrada como Hiena. "Nonno Gattai"
 - fala sobre as impressões da autora sobre o nome da tia. "Tia Hiena"
 - descreve a personalidade do avô Gattai. "Nonno Gattai"
- A memorialista conta algo sobre a tia Hiena que foi marcante para a família e que ficou registrado em sua memória. O que ela conta? Conta que a tia morreu aos 2 anos e narra o momento em que nonno Gattai foi registrar a menina.
- O autor de um texto de memórias literárias fala de si, de seus sentimentos e emoções, narrando fatos dos quais participou, mas que envolvem também outras personagens.
 - Que personagem teve papel fundamental no episódio da escolha do nome de Hiena? O avô da memorialista.
 - Como essa personagem é descrita pela mãe da memorialista?
- Quem escolheu o nome de tia Hiena? Com que objetivo? Nonno Gattai, com o objetivo de criar polêmica, de escandalizar, de chocar.
- Copie no caderno um trecho do texto que comprove a resposta anterior. "[...] saí de casa, satisfeito da vida, imaginando o espanto do escrivo do cartório, o primeiro a se horrorizar com o nome que ele arranjara para a filha, o primeiro a receber a resposta já prontinha, na ponta da língua. Antegozando o impacto que a provocação iria causar, saí seu Gattai, feliz da vida, assoviando pelas ruas de Florença [...]"



Florença, cidade italiana conhecida por abrigar inúmeras obras de arte.

Nas entrelinhas do texto

Habilidade em foco: estabelecer relações de causa/consequência entre informações explícitas distribuídas ao longo de um texto.

- Por que a escolha do nome Hiena para a garotinha causou tanto espanto ao escrivo? Professor: Pergunte aos alunos o que sabem sobre as hienas. Explique que se trata de um mamífero que vive na África e no sul da Ásia; de tamanho semelhante ao do lobo, alimenta-se predominantemente de carcaças deixadas por outros predadores. Comente que não se imagina que um pai escolha para sua filha o nome de um animal que se alimenta de restos de carcaças.
- Releia este fragmento do texto.

"Curiosa, Wanda, a mais velha das minhas irmãs, teve a pachorra de procurar no dito dicionário o significado de *digitigrado*."

2. Professor: Explique aos alunos que a palavra *digitigrado* foi formada por *digit-* (dedo) + *-grado* (passo), que literalmente seria "passo com os dedos".

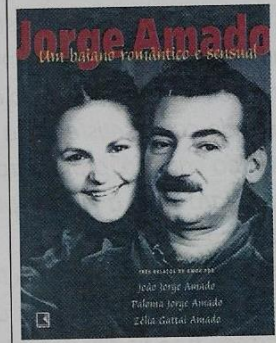
- Veja a seguir alguns sentidos da palavra **pachorra**. Copie no caderno o sentido que mais se aproxima daquele com o qual essa palavra foi empregada no texto.

4. b) Ela dizia que *nonno* Gattai era um homem destemido, um livre-pensador, um homem de ideias avançadas, que dizia o que pensava e fazia o que achava justo e direito. Dizia também que ele passava por maus momentos devido a suas ideias, mas não recuava, que era um *testardo*, um obstinado.

16

A autora

Filha de imigrantes italianos, Zélia Gattai Amado (1916-2008) nasceu na cidade de São Paulo, onde viveu toda a sua infância e adolescência. Casada com o também escritor Jorge Amado, começou a escrever suas memórias aos 63 anos. Entre seus livros de memórias, estão *Anarquistas, graças a Deus*, *Città di Roma*, *Um chapéu para viagem* e *Senhora dona do baile*.

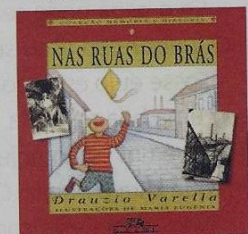


Zélia e Jorge Amado na capa de um livro sobre o escritor.

3. Professor: No Manual do Professor, reprodutimos o trecho de *Città di Roma* que narra o episódio da morte da menina. Seria interessante lê-lo para os alunos.

NÃO DEIXE DE LER

- Nas ruas do Brás**, de Drauzio Varella, Cia. das Letrinhas (coleção Memória e História)
- O autor, neto de imigrantes espanhóis e portugueses, relembra episódios de sua infância.



Professor: Há outros títulos dessa coleção que registram memórias de integrantes dos vários grupos que compõem a nação brasileira.

- a) Copie no caderno trechos que descrevam como nonno Gattai se sentia no dia em que foi registrar a filha.
- b) Como a hiena era vista na imaginação da pequena Zélia? O que essa visão lhe causava?
5. Organize estes trechos no caderno copiando os fatos do texto lido de acordo com a ordem em que aconteceram na vida real.
- a) morte de Hiena ^{2º}
- b) escolha do nome da criança pelo sr. Gattai ^{1º}
- c) registro das memórias da narradora adulta ^{4º}
- d) estranhamento que o nome Hiena causa à narradora e a suas irmãs, quando crianças ^{3º}
6. Agora conclua: a narradora conta os fatos seguindo a ordem cronológica? Justifique sua resposta.
7. O autor de memórias literárias geralmente revela no texto o diálogo mantido com pessoas que participaram dos episódios relatados. Identifique no texto lido uma passagem que justifique essa afirmação.
8. Na sua opinião, qual é o efeito obtido ao colocar diálogos nas narrativas de memórias literárias?

Habilidade em foco: organizar os episódios principais de uma narrativa literária em sequência lógica.

Professor: Chame a atenção dos alunos para o fato de que a narradora escreve ao sabor da memória, sem se preocupar em reconstituir a ordem em que os fatos aconteceram.

“– Por que ela se chamava Hiena, mãe? [...] – Ela, não! Mais respeito, menina! Títia Hiena.”

Resposta pessoal.

Professor: Espera-se que os alunos percebam que o diálogo torna mais viva e dinâmica a narrativa e faz com que o leitor se envolva nas lembranças.

Recursos linguísticos

1. Determinados verbos, trechos e expressões são frequentes em textos memorialistas. Copie no caderno as frases em que as expressões destacadas remetem ao ato de rememorar. Resposta: **a, d.**
- a) “Isso **aconteceu há tantos anos** [...]”
- b) “**Chegava** a me arrepiar.”
- c) “[...] eu **visualizava** a hiena andando mansamente nas pontas de uns dedos longos...”
- d) “Quanto a mim, como já disse, comparei-o à risonha e asquerosa hiena [...], **lembrança que guardei** da minha fantasia de criança.”
2. Nas frases abaixo, observe as formas verbais destacadas.

“**Passei** a infância e adolescência ouvindo a família [...] lamentar o triste fim da menina [...]”

“[...] eu **visualizava** a hiena andando mansamente nas pontas de uns dedos longos [...]”

“[...] **saiu** seu Gattai, feliz da vida, assobiando pelas ruas de Florença [...]”

- a) Em que tempo estão todas elas? No passado.
- b) Levante hipóteses: por que a autora utiliza esse tempo verbal tão frequentemente em seu relato? Porque fala de acontecimentos já ocorridos, de um tempo que passou.
- c) Seria possível escrever um texto de memórias usando outro tempo verbal? Por quê? Não; o gênero pressupõe o uso dos verbos no passado, porque relata fatos passados.

4. a) “[...] saiu de casa, satisfeito da vida, imaginando o espanto do escrivão do cartório [...]”, “Antegozando o impacto que a provocação iria causar, saiu seu Gattai, feliz da vida, assobiando pelas ruas [...]”.

4. b) Ela visualizava a hiena andando mansamente nas pontas de uns dedos longos, focinho levantado para o céu, bocarra escancarada, dentões à mostra, rindo a bandeiras despregadas. Essa visão a apavorava.

Professor: Veja sugestão de documentário no Manual do Professor.

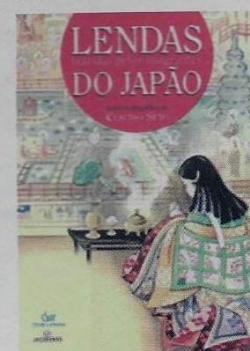
Ordem cronológica é a ordem do “relógio”. Quando uma narrativa segue o tempo cronológico, ela apresenta os fatos na ordem em que aconteceram, do mais antigo para o mais recente.

6. Não, ela inicia no presente (momento em que escreve suas memórias), depois lembra a morte de Hiena, depois o estranhamento que o nome causava a ela e às irmãs, em sua infância, e só depois conta como o avô escolheu o nome da tia.

NÃO DEIXE DE LER

- **Lendas do Japão – Trazidas pelos imigrantes**, de Cláudio Seto, editora Devir

Quinze histórias reunidas por descendentes dos primeiros japoneses que vieram para o Brasil como imigrantes.



ANEXO IV

ANEXO IV – CRIAÇÃO DE HISTÓRIA ELABORADA PELOS ALUNOS.

Texto I - (Grupo A – 7º ano)

RELEITURA DA OBRA A RODA DO VENTO

UM LUGAR ONDE TUDO É POSSÍVEL

Tarzan e Beijinho, sobrinhos de Tia Gênia, viviam com os seus amigos, Baguinho e Caó, na cidade de Catavento. As crianças adoravam ouvir as histórias da Tia Gênia e fantasiavam e inventavam inúmeras brincadeiras.

Certo dia, Tarzan desenhava um violino no papel e estava torto e sem inclinação, mas o menino dizia que era um violino de madeira, do qual arrancavam sons e tocava as suas músicas prediletas.

Tarzan _ Olá Baguinho!

Baguinho _ Olá

Tarzan _ Veja o meu violino neste papel.

Baguinho _ Não vejo violino nenhum, mas parece uma vaca com esta pinta aqui no papel, cheira a bosta.

Beijinho _ Baguinho você não enxerga é um violino lindo, ainda que meu irmão Tarzan não me dissesse eu teria adivinhado que era um violino.

Tarzan _ Já que o meu amigo Baguinho só acredita no que vê, vamos construir um barco de madeira e tudo, só assim poderá enxergar.

RSRSSRS

Beijinho – “Ele não sabe que o essencial é invisível aos olhos”.

Tarzan – A partir de amanhã nós construiremos o barco que irá se chamar Gênia em homenagem a nossa tia contadora de história, ela será o nosso timoneiro.

Beijinho – Só haverá uma exigência.

Baguinho – A qual?

Beijinho – Quem for morar nele vai ter que saber contar as histórias da tia Gênia.

Baguinho – Quem não souber contar histórias?

Beijinho – Aprende a força, ou será expulso do barco.

Tarzan – Risos

Tarzan - Estou aqui projetando um barco que dispensa água para navegar e vento para conhecer outras terras.

Tarzan – O barco está pronto, vamos viajar pelos desertos, galgar as árvores da floresta amazônica. Quem contar a melhor história levará o barco para muito longe. Só a viagem importa.

Texto II - (Grupo B – alunos 7º ano)

A EXPEDIÇÃO

Tarzan tinha medo de ingressar na caverna. Atravessar a passagem e mergulhar num mundo desconhecido. Mas, como chefe da expedição, devia sufocar o seu temor.

Tarzan _ Se na caverna, havia monstros, bichos, aranhas eu tenho que prosseguir.

Tarzan _ Quem vai descobrir na rocha uma passagem que nos leva ao centro da terra?

Beijinho – Olhe só o que eu descobri um tapete da Arábia!

Caó – Que tapete é este, tão bem dobrado?

Baguinho, como sempre, com a sua visão que só acredita no que vê falou:

Baguinho – Tanto barulho por nada é um reles tapete.

Beijinho – Não é simples tapete. É um tapete voador.

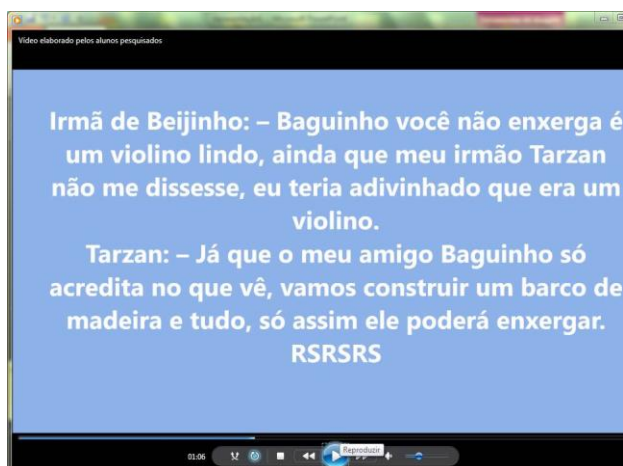
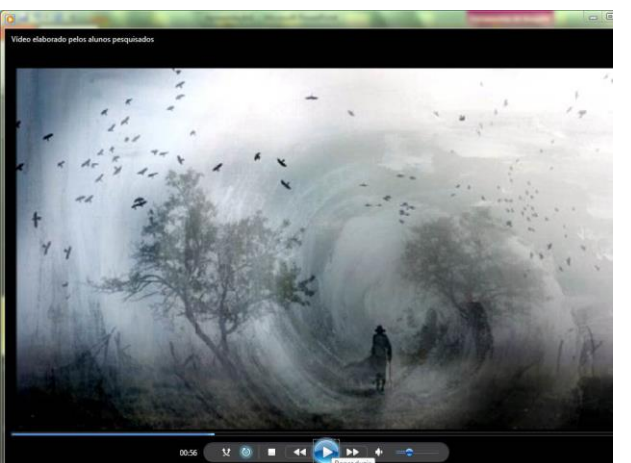
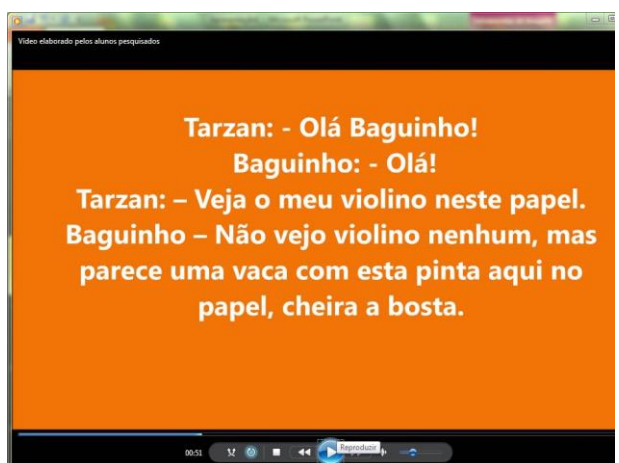
Beijinho _ Já que estamos no reino do impossível, vamos descobrir se este tapete voa graças ao sopro do vento que mora aqui.

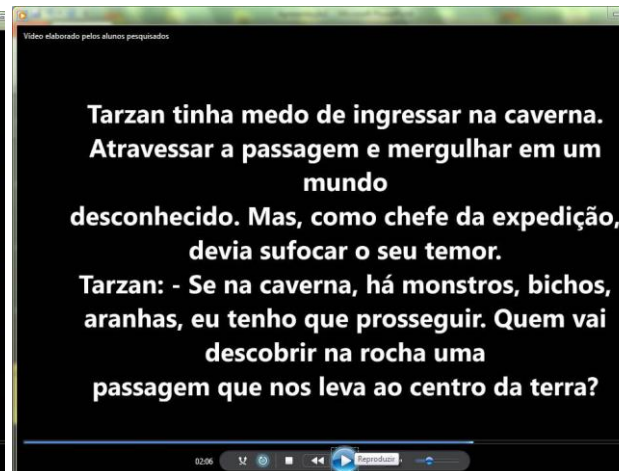
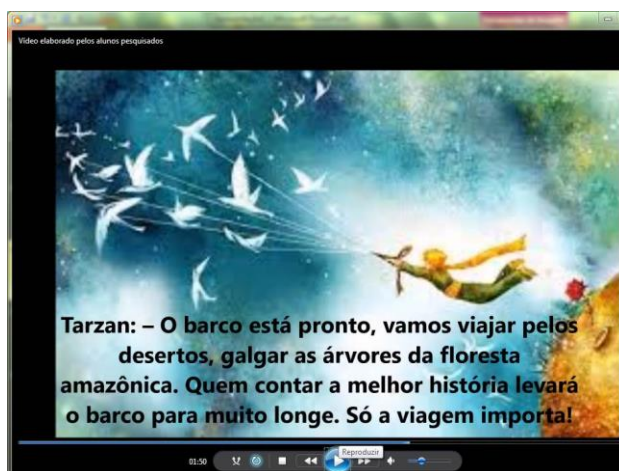
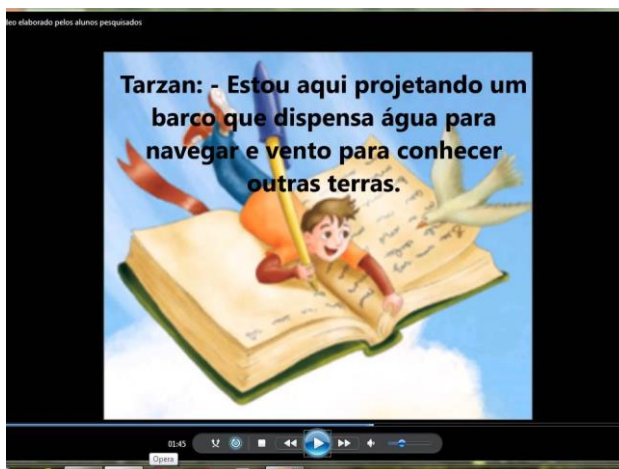
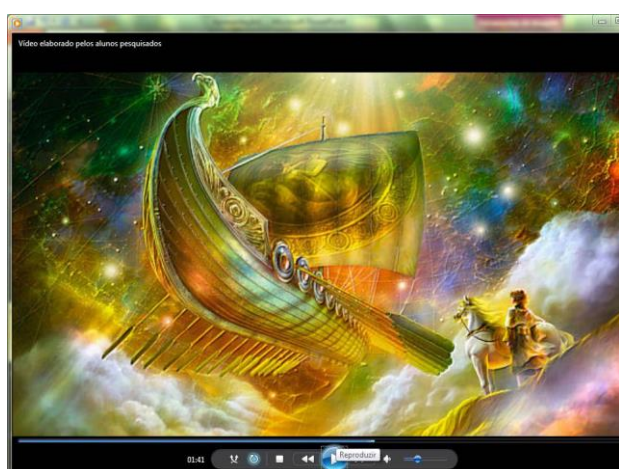
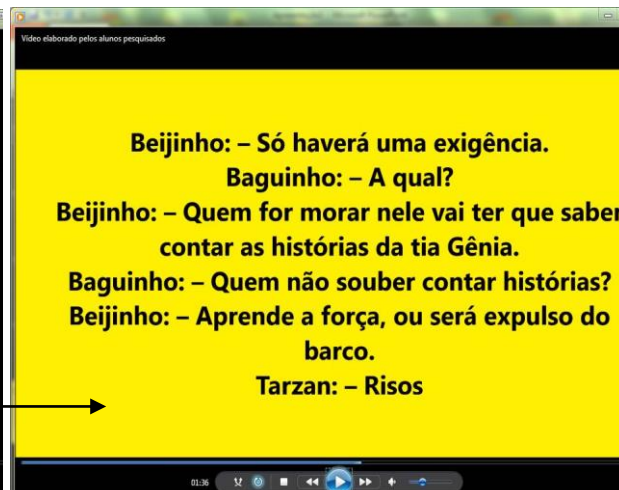
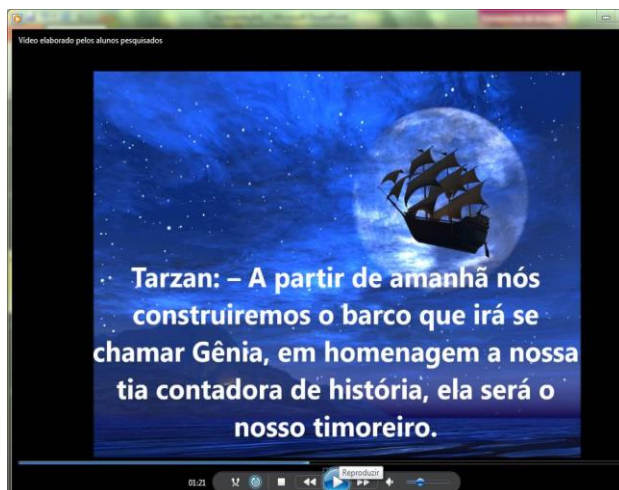
Agarrem-se todos!

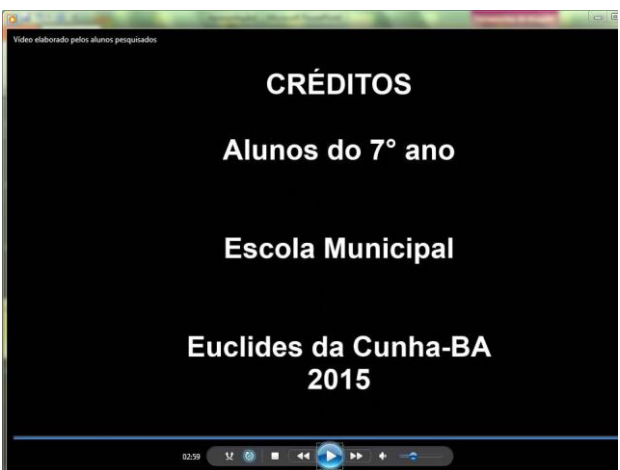
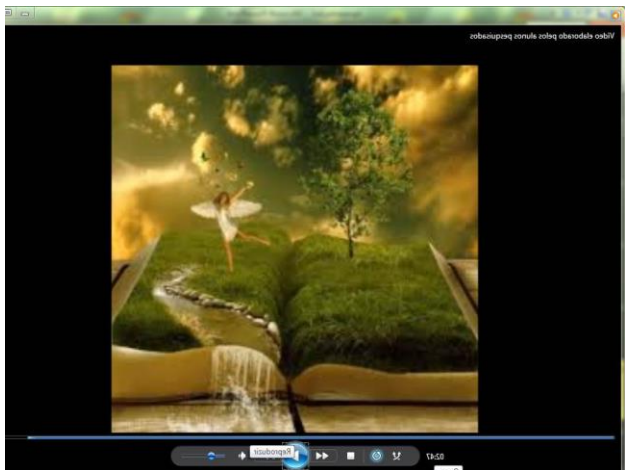
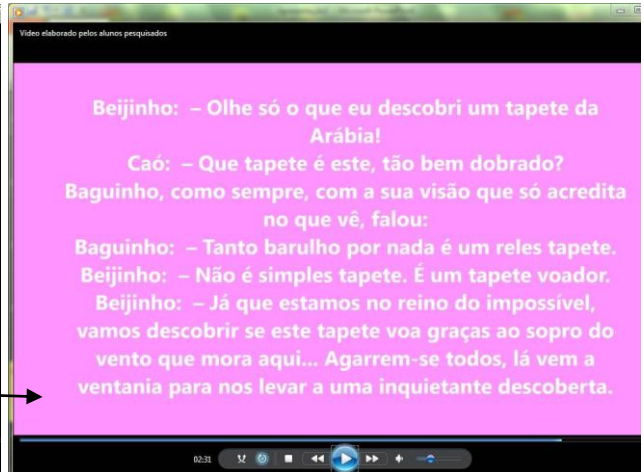
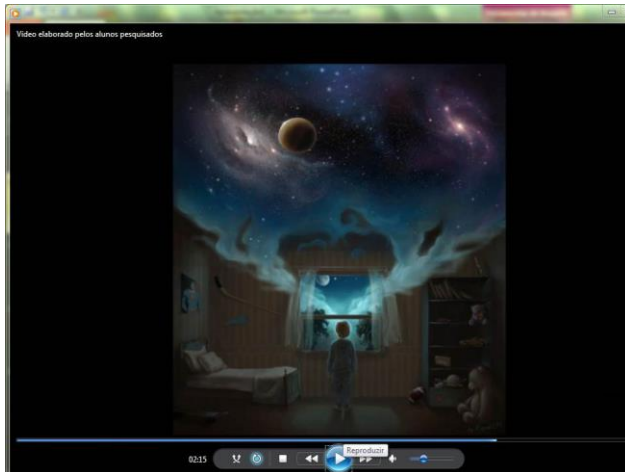
Beijinho _ Lá vem à ventania para nos levar a uma inquietante descoberta.

RELEITURA DA OBRA *A RODA DO EVENTO*, EM VÍDEO. MATERIAL PRODUZIDO PELO GRUPO A.









SUMÁRIO

ANEXO V – CADERNO DE LEITURA LITERÁRIA: A FABULAÇÃO DO LEITOR	91
Apresentação.....	91
Objetivos.....	93
Conceitos teóricos	93
O ensino de literatura e a criatividade leitora	94
Dialogando com as TDIC.....	100
Justificativa	103
Proposta metodológica	104
Planejamento das sessões de leitura	107
Explorando o universo fabuloso de <i>A roda do vento</i>	109
Glossário	114
Explorando as atividades de leitura	115
Primeira oficina - a provocação para a leitura	116
Segunda oficina - o papel do narrador no texto literário	117
Terceira oficina - a cooperação do leitor para o fabular	118
Quarta oficina - ampliando a construção de sentidos	119
Quinta oficina - a literatura como espaço de criação	120
Sexta oficina - socialização da criação	121
Sugestão de atividade sobre a obra <i>a roda do vento</i>, de Nélida Piñon	121
Dicas pedagógicas fabulosas	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	128

CADERNO DE LEITURA LITERÁRIA – A FABULAÇÃO DO LEITOR

Este anexo traz um caderno pedagógico de leitura literária que foi elaborado na intenção de disponibilizar uma proposta didática para as aulas de literatura no ensino fundamental II. É mais uma ferramenta que visa auxiliar o professor no planejamento de situações didáticas de leitura literária, de modo a favorecer, no espaço da sala de aula, uma prática de ensino enriquecedora.

Apresentação

Olá professor, professora,

Esta proposta, do caderno de leitura literária, tem a intenção de proporcionar ao aluno uma forma motivadora de ler para formar leitores, oportunizando ao sujeito-leitor interações significativas com a literatura, aproximando-o da fruição do texto. É importante que você ajude-o a se reconhecer como coautor do texto, para que possa enxergar nessa prática: prazer e condição de ler, conhecer mais sobre a sua cultura e outras formas de narrativas.

Esse é o espaço que o ensino da literatura deve ocupar nesta proposição em prol da formação do leitor dentro da escola. É essencial que o ensino de literatura seja visto como objeto estético, lúdico e cultural, desvinculado de ações que utilizam o texto literário como pretexto para se trabalhar conteúdos curriculares e ignoram as suas funções fundamentais, principalmente o seu poder de despertar no sujeito a fruição, o prazer estético e a reflexão.

Partindo desta perspectiva, este *caderno* traz uma abordagem de leitura do romance infantojuvenil *A roda do vento*, de Nélide Piñon. Proposta esta que também pode ser operacionalizada com um conto, um poema, uma crônica, entre outros gêneros que são pertinentes à faixa etária dos alunos das séries iniciais do segundo ciclo do ensino fundamental. Tal obra foi escolhida para este *Caderno* devido trazer o mundo da fabulação para o jovem leitor. Ela traça algumas reflexões sobre a literatura infantojuvenil, no sentido de uma leitura voltada para a formação de um leitor ativo, provocando esse aluno/leitor a coparticipar na construção do sentido do texto (ECO, 2004).

Nesse sentido, é imprescindível oferecer situações de aprendizagens motivadoras e produtivas, nas quais o estudante possa atuar como um sujeito que tenha voz. Assim, a

preocupação central é transformar a sala de aula em um espaço aberto para o educando compartilhar leituras e releituras de textos.

Desse modo, as atividades a serem disponibilizadas neste material têm como tema central a importância do ato de ler para a ampliação do horizonte de expectativas dos alunos do sétimo ano. Isto, por meio de um convite à prática de leitura da obra *A roda do vento*, partindo da fabulação. Metodologia pedagógica que pode ser adotada com diversos contos, poemas, crônicas, e diferentes obras, a exemplo de: *O Pequeno Príncipe* (1943), de Saint-Exupéry, *Dom Quixote* (1605), de Miguel de Cervantes e *Memórias de Emília* (1936), de Monteiro Lobato.

Nessa prática, você - professor - precisa mediar o discente a trazer o seu repertório de experiências literárias, pessoais e estéticas para o espaço da interpretação (ROUXEL, 2014, p.23). Como resultado dessa recepção criar novas narrativas, escritas, com animações, com desenhos, com o apoio das TDIC, vídeos, peças teatrais, entre outras. A expansão do leitor, nesse processo, é livre e pode contar com o auxílio das novas mídias digitais para poder agregar aos seus escritos, imagens, sons, animações, efeitos, formando um texto lúdico e atrativo.

O *Caderno de leitura literária: a fabulação do leitor* é composto por oficinas pedagógicas, por conceitos teóricos e por roteiros de leitura, a fim de facilitar a você, professor, a condução do trabalho em sala de aula. Tais oficinas abordam sugestões inovadoras de leitura, com a finalidade de proporcionar aos discentes leituras significativas e prazerosas.

É válido ressaltar a relevância do trabalho com a leitura de obras literárias utilizando como recursos de apoio: imagens, vídeos, as novas TDIC para incentivar o mundo da criação do jovem leitor. As atividades traçam discussões sobre a importância do ato de ler voltado para o desenvolvimento da ampliação dos horizontes de expectativas dos estudantes.

Com efeito, este *Caderno* se torna significativo por trazer o universo ficcional para a imaginação do jovem brasileiro, considerando seus desafios pessoais e coletivos, próprios de sua faixa etária. Nesse sentido, urge dar voz à literatura em sala de aula, de modo inovador, abrindo espaço para discussões, inferências e propiciar diálogos entre os textos já nas primeiras séries da educação básica. Isto, para formar leitores críticos, sensíveis e preparados para entender as situações que envolvem o viver no mundo e o conviver com os seres humanos.

Bom trabalho!

Objetivos

Objetivo geral:

- Oportunizar aos alunos práticas de leituras literárias de fabulação por meio de oficinas voltadas para o desenvolvimento do potencial criativo discente no processo de recepção. Para isso, adota-se a exploração da teoria da leitura subjetiva e do leitor colaborador como possibilidades para interpretação criativa dos textos literários.

Objetivos específicos:

- Aplicar em sala de aula as propostas teóricas de leitura do presente *Caderno* através de oficinas que visem, primeiramente, à formação do leitor criativo.
- Despertar o gosto pela leitura por meio da fabulação (O que é fabular? Como fabular? A importância do fabular).
- Promover o processo de recepção criativa do estudante a partir das pistas dos textos - dos espaços vazios.
- Planejar atividades criativas que oportunizem a liberdade de recriação por meio dos temas propostos pelo texto literário lido.

Conceitos Teóricos

Prezado/a professor/a,

O que se pretende é, com base no referencial teórico aqui apresentado, auxiliar a sua prática pedagógica sobre as diversas compreensões do que seja o trabalho com o texto literário em sala de aula e a importância da dimensão leitora, a fim de aprimorar os seus conhecimentos para a possibilidade de melhoria da qualidade de leitura dos alunos do ensino fundamental II.

Vale ressaltar que este *Caderno* apresenta esses conceitos para que você possa enriquecer a sua prática pedagógica com o ensino do texto literário, de acordo com a sua realidade e a de seus alunos. Gostaríamos que você, colega professor, não visse esses

conceitos como algo acabado, uma receita pronta a ser seguida à risca, mas se lembrasse de que o ajuste final deve ser sempre seu.

Boa leitura!

O ensino de literatura e a criatividade leitora

A leitura ocupa, sem dúvida, um espaço privilegiado não só no ensino da língua portuguesa, mas também em todas as áreas do conhecimento. Isso porque, a escola é hoje, e desde muito tempo, a principal instituição responsável pela inclusão das pessoas no mundo da escrita, utilizando-se primordialmente de registros verbais escritos (textos) em suas práticas de criação e de recriação de conhecimentos. A leitura, mais especificamente, enquanto um modo peculiar de interação entre os homens e as gerações, coloca-se no centro dos espaços discursivos escolares, independentemente da disciplina ou da área de conhecimento.

Nesse sentido, um dos instrumentos imprescindíveis para uma formação geral, que possibilite formar cidadãos críticos, autônomos e atuantes nesta sociedade - em constante mutação -, seriam as práticas de leituras variadas que possibilitam ao educando trilhar rumo ao conhecimento e às descobertas importantes referentes a si mesmo, aos outros e ao meio social próximo e distante. Isso porque ler possibilita o “encontro” de vários personagens, cenários e histórias verídicas e ficcionais.

Nessa direção, é conveniente o espaço para a valorização de propostas que visem à formação do leitor criativo como algo possível de ser trabalhado em sala de aula. Aqui, ancoram-se os conceitos da *leitura subjetiva* de Rouxel, sugerindo que essa prática seja trabalhada através de uma metodologia pedagógica significativa e lúdica para despertar o prazer no ato de ler, oportunizando aos discentes adentrarem no mundo da leitura e, assim, soltarem suas inspirações no momento da interpretação.

Em razão disso, a recomendação é que se promovam leituras literárias com o apoio de debates, imagens, músicas, películas, shows assistidos, entre outros meios tecnológicos, que permitam “trânsito livre” entre o universo tecnológico, o universo do papel e o universo verbal, possibilitando a expansão da capacidade crítica e criativa no processo de recepção. Ademais, os suportes tecnológicos de aprendizagem podem contribuir para os aprendizes no desenvolvimento do gosto pela leitura, oportunizando a ampliação de seus conhecimentos de

modo criativo, dinâmico e prazeroso. Nessa direção, as propostas de leitura adotadas neste *Caderno* visam à fabulação leitora que é a criação de relatos fictícios através da imaginação (JAPIASSU & MARCONDES, 1996, p. 98).

Sabemos que o texto literário oferece ao leitor, por meio da sua linguagem simbólica e provocativa, a possibilidade de experimentação de uma vivência figurada suscitada pelo texto. A literatura e, portanto, a literatura infantojuvenil é portadora do mérito de verbalizar emoções e vivências para o enriquecimento do imaginário, da sensibilidade e da construção do pensamento (ROUXEL 2013b, p.24), contribuindo, desse modo, para o desenvolvimento de uma recepção criativa.

Trata-se, pois, de partir dessas vivências da narrativa para organizar esses saberes em um sistema coerente e ampliá-lo, respeitando os saberes já trazidos pelos educandos. Assim, ouvir e ler histórias correspondem às trilhas da entrada do leitor em um mundo encantado, cheio de surpresas, curiosidade, que diverte e ensina. Essa relação lúdica e prazerosa dele com a obra literária é uma das probabilidades de formação leitora. É na exploração da fantasia e da imaginação que se instiga a criatividade e se fortalece a interação entre texto e leitor.

Vale mencionar que, todos esses elementos estão presentes nos livros infantojuvenis e são significativos para que o mediador da leitura, o professor, explore as muitas maneiras de ler um livro, atendendo às expectativas e conhecimentos prévios dos leitores. É isso, revela Colomer, “a formação desse futuro ‘leitor-pescador’ começa com um acúmulo de práticas sociais que o rodeiam desde seu nascimento” (2007, p.26). Então, ouvir histórias é imperioso para a formação de novos leitores, visto que, são elas que vão construindo o que somos.

Para Benjamin (1994), o ato de narrar consiste na capacidade de intercambiar experiências. Para ele, a arte de contar uma história é uma faculdade segura e inalienável do ser humano, um meio de intercâmbios de vivências. Outro conceito importante para o trabalho com texto literário é a definição de Benjamin sobre quem é o verdadeiro narrador, o que ele faz e qual é o seu verdadeiro papel.

Assim definido, o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua subsistência mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la por inteira (BENJAMIN, 1994, p. 221).

Desse modo, a tradição narrativa é fundada na oralidade em que a presença física do narrador provocava expectativa de novas histórias ou de repetições de enredos, de forma a estabelecer uma interação direta com o leitor, no caso, o ouvinte. Essa competência que

mostra Benjamin é fundamental na leitura das narrativas, que, se bem conduzidas, podem motivar os leitores para o desejo de ler e de criar.

O narrador, hoje, pode ser visto como um segundo observador, o leitor, e ambos são observadores da experiência alheia. Ou seja, o leitor não é mais convidado apenas a se relacionar e consumir a produção literária, ele é convidado a participar da construção da obra. Como demonstra Cruz, o narrador e o leitor contemplam a obra como [...] “um espaço de descolonidade, desvelamento ou desmacaramento de um mistério estético que necessita ser questionado, funciona como um segundo observador, o leitor, e, ambos são observadores da experiência alheia” (2014, p.92).

Esta concepção de leitor participativo, questionador faz parte de um novo olhar sobre este, que se constitui como parte integrante do ato da leitura. Esta alteração de perspectiva do papel do leitor passou, também, pela literatura infantojuvenil, como observa Turchi, os efeitos provocados por essa modalidade literária toma novo corpo:

A literatura infantil brasileira contemporânea tem sido capaz de resgatar a história, de caminhar pela metaficção historiográfica, trazendo os discursos dos excluídos e esquecidos. Tem sido capaz de caminhar pela diversidade étnica e cultural brasileira, dando espaço para a criança imaginar e construir sua subjetividade, lidar com a afetividade, enfrentar a dor e os conflitos e descobrir a esperança e a alegria. A literatura infantil brasileira tem alcançado um padrão estético no diálogo criativo entre texto, ilustração e projeto gráfico, uma interação entre linguagem literária e outras linguagens (TURCHI, 2006, p. 26).

Partindo desse pressuposto, é possível que o professor reconheça, no trabalho com o texto literário infantojuvenil, um ótimo instrumento para a formação de estudantes mais leitores, mais proficientes e com maiores chances de conhecer variadas culturas. Entretanto, qualquer aplicação com a literatura infantojuvenil em sala de aula requer que o profissional não apenas tenha conhecimento das múltiplas habilidades da literatura, mas que também viabilize a formação leitora a partir da concepção de leitor criativo.

Esse conceito, apresentado por Rouxel (2014), demonstra a concepção de que se faz preciso elaborar propostas de trabalho com o texto literário capazes de evidenciar um leitor – ou construí-lo – de forma plural, ou seja, plenamente realizável em suas descobertas de mundo por meio da leitura. Reconhecer-se, pois, no texto – ou para além dele – é uma das premissas básicas de formação do leitor criativo. Segundo a autora, ser um leitor criativo é ser coautor das sensações, das ideias, das convicções provocadas pelo texto. Esse leitor-autor é transformado em uma pessoa mais criativa e com mais iniciativa (ROUXEL, 2014).

Em semelhante conceito, as autoras Aguiar e Bordini apresentam a relação da criatividade com as experiências de leitura literárias. Estas, no entanto, têm de ser, segundo elas, significativas para que o leitor consiga atribuir os significados do ato de ler para sua

vida. De acordo com as estudiosas (1988. p. 62 -69), o importante para o projeto criativo é que a literatura apareça como um recurso possível que pode trazer mais diálogo, transformação da realidade, gerando prazer, conhecimento e oportunidade de provocar a criatividade no alunado.

Essa criatividade é possível no momento em que o leitor explora o livro e para isso se utiliza de várias fontes: as imagens; representações que provêm da sua experiência de mundo; da sua história pessoal; do imaginário coletivo da sociedade; das experiências estéticas, de modo que todos esses elementos misturam-se no ato de ler.

Desse modo, a leitura constitui o centro do universo ficcional e, no que tange ao papel de seu agente, o leitor, segundo Eco (2004), cabe à atualização do texto, a percepção e/ou atribuição de sentido a ele. Com efeito, todo texto é sempre incompleto e sua mensagem sempre “postula uma competência gramatical” do leitor. Eco lembra que ele traz o “não-dito”, isto é, o conteúdo a ser atualizado pelo leitor. Daí a importância da cooperação consciente e ativa desse sujeito para que o texto funcione. Eco (2004) pontua que:

O texto está, pois, entremeado de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos, [...] à medida que passa da função didática para a estética, o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, embora costume ser interpretado com uma margem suficiente de univocidade. Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar (p.37).

Por isso, as ações do leitor não podem mais ser vistas como passivas. Tais atos requerem um sujeito leitor, capaz de ir além da simples leitura literária para ser também um construtor. Conforme Eco (2005), todo texto exige um pacto de cooperação texto/leitor, uma relação de interação que tornará a leitura mais completa, à medida que ele o desvenda por meio de um jogo de regras implícitas de recriação. Desse modo, o leitor trabalha para melhor compreender o texto literário, para vesti-lo de sentido de maneira árdua, partindo da estrutura mais simples até chegar as mais complexas, daí emerge o pensamento criativo.

Com tais referências, pretende-se garantir - neste *Caderno de leitura* - um espaço na sala de aula para que o educando, de modo efetivo, faça a leitura e, em seguida, interaja com os colegas, caracterizando assim uma comunidade interpretativa que exercita a exposição de inferências e concepções sobre o texto lido. Esta estratégia pedagógica sugere a necessidade da leitura de modo divertido e inteligente, proporcionando ao jovem leitor caminhos de explorar o mundo com prazer, visto que, através da leitura do texto literário é possível fabular, ir além da imaginação, viajar e conhecer outras culturas, outros personagens, outras vivências e outras realidades. Com essa visão, o papel do leitor é posto em relevo, é uma leitura

significativa e promovida, neste *Caderno de leitura literária*, por considerar o potencial criador de cada um.

Por isso, neste presente material, os procedimentos pedagógicos adotados nas oficinas de leitura estão pautados no instigar o gosto pelo ato de ler, com base no *Método de leitura subjetiva* de Rouxel, que prima pela importância do lúdico para o trabalho com o texto literário, de modo a proporcionar vivências de fabulações com o mundo das palavras, criando as mais inusitadas situações.

Nesse sentido, o ato de ler a literatura infantojuvenil deve ser realizado com o intuito de centralizar um leitor ativo, habilitado na leitura como atividade plurissignificativa, transformadora e, portanto, criativa. É o que se propõe neste *Caderno*, no qual a fabulação do leitor é posta em evidência. Nesta prática, “os caminhos abertos do texto autorizam o leitor a interpretar o texto com uma relativa liberdade, assim como o sonhar” (ROUXEL, 2013a, p.161). A subjetividade, aqui, desempenha uma função primordial na abordagem interpretativa, realizando a condição de proporcionar ao estudante utilizar o texto para si mesmo, para sonhar, para reencontrar o gosto pela leitura.

Nessa direção, a intertextualidade é um meio possível para se trabalhar com o texto literário em busca da “ampliação de horizontes de expectativas”, visto que favorece a possibilidade de recepção crítica do texto. Afinal, como pontua Samoyault:

A literatura se escreve com a lembrança daquilo que é, daquilo que foi. Ela a exprime, movimentando sua memória e a inscrevendo nos textos por meio [...] de retomadas, de lembranças e de (re) escrituras, cujo trabalho faz aparecer o intertexto (2008, p.47).

Ao seguir essa linha teórica, as estratégias de leitura adotadas nas oficinas, deste *Caderno*, objetivam convidar o discente a construir o sentido dos textos pelo processo de recepção, considerando “o gesto de relacionar pelo qual o leitor religa a obra literária a outras obras e à sua própria experiência do mundo” (ROUXEL, 2013a, p.182).

Com a adoção dessas teorias e das metodologias voltadas para o trabalho contextualizado à realidade do aluno e para o ensino de leitura também com os textos paraliterários, o docente pode estimular no aluno a curiosidade e o desejo de ler para si. Assim, o professor dará oportunidade ao discente de avançar em leituras mais profícuas, até mesmo o contato com a leitura dos clássicos. Essa relação do prazer de ler para si é bem enfatizada por Italo Calvino, ao demonstrar a importância do contato do ser humano com os clássicos para o enriquecimento do imaginário, da sensibilidade e da construção de um pensamento crítico:

Os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: Estou relendo [...] e nunca. Estou lendo [...] Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los. Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual. Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira. Toda primeira leitura de um clássico é na verdade uma releitura (CALVINO, 2007, p.9-11).

Como se vê, é preciso a promoção de leitura dessas obras clássicas para a ampliação do “horizonte de expectativas” dos jovens leitores por meio da possibilidade de um maior contato com elas. Essas histórias, quanto mais eles puderem ler e ouvir, mais possibilidades terão de se apaixonar pela cultura, pela vida, pela história do mundo, pela arte que a literatura nos traz. Afinal, o ser humano constrói sua identidade num processo de socialização a partir do que é, com quem ele convive. Essa relação lúdica e prazerosa entre o leitor e a obra literária é uma das probabilidades de formação leitora. Isto porque, é na exploração da fantasia e da imaginação que se instiga a criatividade e se fortalece a interação entre ambos.

Com isso, é papel do professor promover estratégias para que os discentes conheçam os clássicos e despertem para a relevância desses, como bens culturais, apesar da dificuldade de execução de tal tarefa, no mundo contemporâneo, devido aos fortes atrativos das novas mídias tecnológicas tão presentes e significativas na vida dos leitores atuais. Por isso, este *Caderno* se propõe a trazer uma nova forma de abordagem do texto literário em sala de aula, objetivando despertar o gosto pela leitura da literatura em diálogo com as TDIC, posto que, o trabalho com o literário não pode descartar a interação do estudante com realidade do mundo em que vive.

Com efeito, as sugestões das autoras Aguiar e Bordini sobre a “qualificação dos leitores pela interação ativa com os textos e a sociedade” (1988, p. 85) e a concepção de “horizonte de expectativas” contribuíram para que este *Caderno* adotasse, em algumas etapas das oficinas, o *Método Recepional*. Associado a isso, adotou-se, também, os níveis de recepção literária, como estratégias norteadoras para a concretização da leitura que só passa a ser significativa para o aluno no processo de interação leitor-texto-autor.

Para as autoras, o tal “horizonte de expectativa” é proveniente dos conhecimentos prévios dos aprendizes, da realidade sociocultural, suas crenças, atitudes, educação e valores. Vale mencionar, com base no *Método Recepional* de leitura, que a ampliação do “horizonte de expectativas” resulta das reflexões alcançadas acerca das relações entre a leitura literária e a vida. Esse conceito é relevante, neste material, visto que é nesta etapa de ampliação de “horizonte de expectativas” que o leitor toma consciência das alterações e aquisições obtidas

através da experiência com a literatura, relacionando o seu horizonte inicial de expectativas com os interesses atuais. Logo, a capacidade de aceitar e interagir com o que não é conhecido deve ser aumentada.

Dialogando com as TDIC

De acordo com essas teorias, o nosso *Caderno* de leitura e fabulação foi desenvolvido com a intenção de contribuir para operacionalização de práticas pedagógicas significativas, nas quais o leitor possa valorizar a própria subjetividade no ato de ler. A abordagem traz a visão da *leitura subjetiva* (ROUXEL, 2013a) juntamente com o *Método Receptional e Criativo* de Aguiar e Bordini (1988). Tais metodologias consideram a atuação do leitor no processo da recepção criativa no ato de ler. Por isso, são relevantes neste *Caderno pedagógico* por considerar o potencial transformador de cada leitor.

Logo, a forma de interação projeta o indivíduo para o exercício do pensamento por meio do qual ele se torna sensível e capaz de procurar alternativas para as suas inquietações. Assim, trazer o conceito de criatividade para o ensino do texto literário, como afirmam Bordini e Aguiar, é uma opção que implica “uma postura receptiva aos chamamentos do mundo e ao mesmo tempo disponível em termos de integração nele pelo trabalho criador [...]. Criar é expandir a personalidade e as formas de comunicação da vida social” (1988, p.65).

Essa experiência voltada ao ato de ler como forma lúdica, prazerosa e criativa, na contemporaneidade, precisa ser contextualizada com as tdic, visto que, o dinamismo do mundo digital marcou as últimas décadas e determinou uma nova lógica de funcionamento para os textos, afetando sua forma de produção e de consumo, solicitando um novo olhar sobre as ideias de leitor/ leitura. Esta visão inclui a inserção das novas mídias, como aliadas ao processo de ensino e ao papel que a imagem exerce no imaginário do leitor. A esse respeito, Tavares assinala que:

Por vivermos hoje numa era de imagens visuais, não se pode mais ver a questão da leitura e da escrita de uma forma restrita a atividades monomodais, pois, no mundo contemporâneo, as pessoas, inclusive as crianças, passam boa parte do tempo vendo TV, manuseando computadores, convivendo com a mídia impressa que se utiliza fortemente de ilustrações e, em meio a isso tudo, há uma diversidade de gêneros textuais sendo utilizados, demonstrando diversas práticas de letramento (TAVARES, 2010, p. 73).

A força da linguagem audiovisual está em conseguir dizer muito mais do que se pode captar por meio de uma repercussão de imagens centrais, simbólicas, arquetípicas, com as

quais nos identificamos ou que se relacionam conosco de alguma forma. A esse respeito corrobora Moran ao pontuar que:

A linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas: solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo, enquanto a linguagem escrita desenvolve mais o rigor, a organização, a abstração e a análise lógica (2012, p.39).

Essa linguagem é um elemento de auxílio para a recepção criativa, por aguçar a sensibilidade e a criatividade, de modo a desenvolver uma ação significativa com a leitura do texto literário. Para isso, faz-se necessário convidar o leitor a ir além dos limites do registro, através do confronto e contraste da obra com outras relações intertextuais, com o intuito de despertar a ludicidade, mas também a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades individuais e culturais. Assim, ao propor uma nova forma de se manusear o literário na escola, este *Caderno* pode trazer para você, professor, um trabalho com a literatura de modo provocador e motivador, visando à recepção criativa discente no texto lido com o apoio dos modernos aparatos tecnológicos.

De certo, é preciso promover atividades de leitura literária no ensino fundamental II, de modo que o público-alvo tenha tempo suficiente para frequentar o texto, abrir espaços para discussões, comparações, análises, inferências, diálogos entre textos. Ao seguir essa direção, os métodos de leitura, aqui adotados, visam explorar a criatividade discente no processo de recepção do texto literário.

Qualquer que seja a via de acesso à literatura, é exatamente a entrada no jogo literário que conduz a experiência estética. Esse jogo é, evidentemente simbólico. Mas, para os jovens leitores, ele também pode ser efetivo (pode ser também [...], jogo teatral ou videogames). A literatura infantojuvenil, incluindo os álbuns, envolvem os leitores de leitura lúdicas, não lineares e, por vezes, relativamente complexas (ROUXEL, 2014, p.31).

Essas obras com propostas lúdicas e estéticas em narrativas reinventadas rompem com a linearidade, exigindo indivíduos ativos na construção de sentido. Tal inventividade transforma o “horizonte de expectativas” dos jovens leitores, sendo esta a função que suscita o prazer estético desde a infância. Ressalta-se que tal dimensão lúdica é um aspecto relevante neste *Caderno*, por trazer conceitos no intuito de resgatar em nossos jovens e crianças, os ecos da sensibilidade e do imaginário confrontados com a fonte de suas identidades enquanto leitores.

A leitura embasada nessa experiência estética sugere o envolvimento de jovens leitores em formas de leituras lúdicas, contextualizadas com o objetivo da recepção criativa e da ampliação de mundo do indivíduo. Isso significa que o docente deve engajar os educandos

nessa proposta, traçando estratégias que os levem do conhecimento prévio à criação. Durante este estágio, o texto conhecido será desconstruído e reconstruído. Nas palavras de Xavier, "o ápice da aprendizagem é habilitar o aprendiz a montar e desmontar uma ideia, ação ou objeto" (2013, p.13). Sendo assim, as práticas descontextualizadas dão lugar à capacidade de criação; ler e escrever deixam de ser o fim para ser o meio de produzir saberes.

Nessa perspectiva, não se pode deixar de destacar a interação que pode ser desenvolvida, na medida em que os alunos e os professores pesquisam, estudam, enfim, realizam atividades em cooperação. Se bem conduzidas, as TDIC podem proporcionar não só o domínio e a reflexão dos textos disponíveis na internet, mas proporcionar a ajuda mútua - aluno com aluno; aluno com professor e os professores entre si formando uma rede de conhecimentos refeitos, reconstruídos com a participação e interação dos envolvidos.

A realidade contemporânea é que os textos estão mais acessíveis em inúmeros sites e, por isto, a facilidade na realização de pesquisas é, sem dúvidas, uma constatação a qual a escola não pode negar. No que tange ao não conhecimento ou reconhecimento da importância das TDIC, Pierre Lévy (1993) demonstra indignação ao pontuar que:

Alguém que condena a informática não pensaria nunca em criticar a impressão e menos ainda a escrita. Isso, porque a impressão e a escrita (que são técnicas!) constituem em demasia para que ele pense em apontá-las como estrangeiras. Não percebe que sua maneira de pensar, de comunicar-se com seus semelhantes, e mesmo de acreditar em Deus são condicionadas por processos materiais (p. 15).

Diante das informações expostas, ao contrário do que se pensa, a utilização das TDIC pode fazer com que os estudantes desenvolvam atividades criativas, significativas para o desenvolvimento linguístico e social. Com base nesse olhar, o educador deve reinventar o ensino do texto literário com objetivo de proporcionar aos aprendizes à realização de modos de leituras diversos, que vão além da leitura verbal e chegam às situações que envolvem códigos variados – textos, imagens, sons. A essa nova forma de ensinar, Xavier (2012) sugere como novo letramento e considera:

[...] a necessidade de os indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais (XAVIER, 2012, p.01).

Seguindo esse conceito, compreende-se que a utilização de ferramentas tecnológicas como apoio ao ensino do texto literário é necessária para este *Caderno de leitura*, uma vez que oportuniza a você, professor, sugestões de atividades provocativas e criativas. Assim, disponibilizar aos aprendizes o uso dessas ferramentas, em sala de aula, é a possibilidade de

tornar as aulas de leitura literária infantojuvenil mais dinâmicas e atraentes para as crianças e os jovens leitores da contemporaneidade.

Para tanto, as abordagens de leitura das pesquisadoras Annie Rouxel, Aguiar e Bordini agregam a este material - em razão de uma metodologia de *leitura subjetiva* que sugere um espaço de abertura ao diálogo -, a exposição de pontos de vistas, a fim dos leitores construírem outro nível de interpretação. Esse exercício de ouvir, expor e justificar suas ideias cria raízes em prol da formação de leitores criativos.

Justificativa

É evidente que os educandos embarcam com mais entusiasmo na leitura quando a situação permite interação de modo criativo com as palavras. “É como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou de prever determinada ação os conectasse diretamente com o mundo da ficção e da poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária” (COSSON, 2011, p. 53-54).

A imaginação do leitor alimenta-se também do repertório de suas próprias lembranças literárias e estéticas e, assim, esses resquícios evocam as figuras que na sua infância povoaram a sua imaginação e às quais podem dar vida a uma diferente fabulação. Logo, “todos os componentes do imaginário do leitor misturam-se ao imaginário do texto e produzem uma obra única, original [...]. O investimento axiológico do leitor no universo imaginário é um dos aspectos mais evidentes; é o sinal de encontro efetivo entre o leitor e o texto” (ROUXEL, 2013a, p. 203).

Levar para a sala de aula uma metodologia pedagógica voltada para a educação estética torna-se um instrumento valioso para a formação humana na contemporaneidade e a literatura, enquanto responsável, também, em divertir, emocionar, caracteriza-se por uma imensidão de possibilidades que podem povoar a imaginação, enriquecer a linguagem e a criatividade do aluno/leitor. Ao ouvir, contar ou ler uma história, ele enriquece seu vocabulário e, ao interagir com o enredo, entra em contato com aspectos estruturais da narrativa (tempo, espaço, personagem e tema), dando novas significações ao lido a partir de seus conhecimentos prévios e da sua subjetividade. Nesta ação, a história lida e ouvida assume inúmeras dimensões.

Por esse motivo, a iniciativa deste *Caderno* torna-se relevante para o ensino de literatura, já que ela, enquanto arte, linguagem diferenciada e sedutora, pode ser um caminho para o desenvolvimento do potencial criativo do estudante.

De acordo com Rouxel, a literatura é arte, portanto “é a função poética da linguagem, os ritmos – a música do texto – que suscitam o prazer estético, desde a primeira infância” (2014, p. 33). Assim, a leitura literária baseada na experiência estética contribui para formação de sujeitos sensíveis e para o enriquecimento do imaginário.

Portanto, o docente pode proporcionar uma didática de sala de aula que estimule os alunos por meio de atividades voltadas para a formação de um leitor-criador capaz de perceber o mundo através do sensível e da imaginação. Com efeito, as leituras literárias podem ser mediadas pelo professor no intuito de instigá-los à fabulação a partir das histórias contadas e lidas.

Proposta metodológica

Neste exemplar, os estudos sobre a *leitura subjetiva*, proferidos por Annie Rouxel (2013a), sustentam o tratamento teórico e prático com relação às estratégias pedagógicas para o ensino com o texto literário. Estas táticas colaboram significativamente para que o docente valorize a subjetividade discente no ato da leitura. Também será objetivo deste *Caderno*, a relação interativa texto-leitor-autor aliada aos pressupostos do *Método Recepional e Criativo*, de Aguiar e Bordini (1988). Vale ressaltar que tais pressupostos teóricos buscam uma inovadora abordagem para o ensino do texto literário de forma lúdica, estética e criativa.

Para a realização da referida proposta de caráter interpretativo e interventivo tomamos por pauta o percurso investigativo que usa a pesquisa-ação na perspectiva de Thiollent (2012). Para o teórico, a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social de base empírica que guarda estreita relação entre pesquisador e pesquisados no ambiente de realização, com a finalidade de solucionar um problema de forma cooperativa. Na pesquisa-ação, o professor deixa seu papel de cliente/consumidor de análise realizada por sujeitos externos, para assumir o papel de pesquisador envolvido com a investigação crítica de sua própria prática (MOITA LOPES, 1996, p.89). Assim, ponderamos que essa abordagem estava de acordo com os métodos de investigação indicados para o mestrado profissional, por determinar com mais precisão metodológica a nossa atuação prática.

A metodologia para aplicação das etapas das oficinas de leitura literária está organizada, basicamente, de acordo com Santos (2010) em: **pré-leitura**, com ações instigadoras, motivação, exploração dos conhecimentos prévios dos alunos; **em leitura**, com exploração do texto e, por fim, em **pós-leitura**, com discussões sobre o texto lido por meio de perguntas que abordam sensações, interações e a colaboração do alunado na construção de sentidos. Essa perspectiva “é a técnica do andaime. Trata-se de dividir com o discente e, em alguns casos, transferir para ele a edificação do conhecimento (COSSON, 2011, p.48)”. Em nossas oficinas, o andaime está relacionado às atividades de criação do público-alvo.

A primeira etapa se inicia com a aplicação de um questionário para constatação do conhecimento acerca do contato dos estudantes com os textos literários e com os aparatos tecnológicos. Após percepção do desinteresse deles pela leitura literária, o professor incentiva-os com novas situações para aproximá-los do texto literário. Assim sendo, é realizada a exibição de imagens e de vídeos que proporcionem reflexões sobre o mundo da fabulação, os quais estabelecem intertextualidade com a obra a ser trabalhada *A roda do vento*. Em seguida, é sugerida uma atividade de inventar histórias por meio de brincadeiras no formato de semicírculo. O professor começa com a frase: “Eu conheço um lugar”. O seguinte repete a frase e acrescenta uma nova situação, a corrente continua formando novas características até chegar ao último partícipe.

Após esta etapa, o professor introduz a leitura da obra *A roda do vento*, a partir dos primeiros capítulos selecionados. Ele deve permear a prática por pausas e solicitar aos discentes que comentem a leitura, estabelecendo relações de semelhanças e de diferenças entre as imagens apresentadas e os primeiros capítulos lidos. Isto, para construírem as suas opiniões sobre leitura, assumindo o papel do leitor colaborador.

Por fim, são propostas atividades de criações, como: desenhos, confecção de quadrinhos e escrita de textos, nas quais os estudantes podem expressar suas opiniões acerca das leituras que fizeram aliadas às suas visões de mundo sobre a importância das histórias fabulosas na vida de cada um dos envolvidos na pesquisa.

Com a operacionalização da etapa acima, o educador pode analisar se os “horizontes de expectativas” estão sendo modificados a partir do interesse deles pela leitura dos textos. Capacidade que pode ser despertada pelo docente, ao incentivá-los à leitura através de comentários positivos sobre o prazer do ato de ler. A partir disso, pode ir entremeando, ao longo das etapas de leitura, a relevância de se fazer uma reflexão sobre como a leitura pode incentivar o ser humano à criação.

Em outra aula, ao retomar a leitura da obra, sugere a brincadeira de como o personagem da obra lida, Tarzan, resolve o enigma do vento na cidade de Catavento? Para isso, simula uma viagem ao mundo da cidade imaginária de Catavento em busca de solução para o proposto. Assim, a turma é motivada a continuar a leitura da narrativa. Em pequenos grupos, há um debate acerca das respostas e das justificativas criadas para a possível resolução do caso.

Após essas reflexões, na etapa de interpretação, sugerem-se as atividades no intuito de que o alunado amplie os seus conhecimentos por meio de propostas lúdicas, como: confecção de desenhos; de histórias roteirizadas com imagens através do apoio das TDIC, histórias cantadas, encenações teatrais, dentre outras criações espontâneas, já que o trabalho é com o ensino de literatura que envolva o aluno no espaço da imaginação, da descoberta, da criatividade. Nesse contexto, cabe ao professor mediar o aluno para que ele obtenha a compreensão e opiniões sobre o texto e sobre o papel/função suscitados pela leitura. Incentivando-o a uma atitude de construção criadora de sentidos, pontuando que ele pode inserir aventuras, novas descobertas e experiências, a fim de contribuir para a composição de novas formas de fabular a sua história. Este é o momento em que o discente aplicará os conhecimentos construídos ao longo do roteiro de leitura. O seu papel se expande e vai além da simples criação, já que com o apoio dos novos aparatos tecnológicos, ele pode agregar às suas criações, imagens, sons, animações, efeitos, formando um texto lúdico e atrativo para o seu interlocutor.

Aqui, nesta proposta, é possível introduzir outras obras que possibilitem a continuidade do processo, a saber: *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes, *O Pequeno Príncipe*, de Saint-Exupéry, *Memórias de Emília*, de Monteiro Lobato. Narrativas que tratam da construção de um mundo imaginário por meio da leitura. De certo, a inserção de diferentes textos literários é uma possibilidade para se prosseguir com as atividades, explorando novos sentidos, antes não trabalhados.

É importante frisar que a obra em evidência trata-se de um romance infantojuvenil, o que implica na efetivação de uma leitura (na íntegra) em tempo adequado, para fins de se evitar a fragmentação da narrativa. Portanto, sugere-se que a leitura seja realizada em seis oficinas, cada uma com duração de duas aulas. De maneira que o aluno tenha tempo suficiente para encontrar-se com o texto e, assim, sob a mediação do professor, ao longo do desenvolvimento do bimestre letivo, realizar o encontro com o texto e construir conceitos através das conclusões obtidas durante todo o processo.

Ademais, como apontam Rouxel, Aguiar e Bordini, a formação do leitor através da literatura pode ajudar no desenvolvimento do potencial do leitor criativo, tornando-o mais crítico e no caminho de um fazer transformador, cujo enfoque é a noção de educação voltada para a transformação sociocultural que só se realiza se o ensino de literatura estiver voltado para a realidade do aluno. Toda atividade de literatura o professor deve ter um rumo sobre o que deseja alcançar como resultado final. Com base nesse enfoque, as oficinas funcionarão seguindo as etapas de leitura sugeridas por Santos (2010): a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura.

Ao seguir esta perspectiva, este *Caderno de leitura literária* tem a intenção de contribuir para o desenvolvimento do leitor criativo, capaz de se aventurar pelo texto, de fazer inferências, relações e questionamentos. Formação esta, imprescindível, para atender as novas demandas da sociedade, dos diversos interesses dos estudantes e para a mudança de percepção da realidade.

Planejamento das sessões de leitura

A sessão de oficinas deste *Caderno* foi elaborada para ser empregada por você, professor, para fins de que seus alunos tenham experiências de leituras bem sucedidas, além de situações significativas de construção e de ampliação de sentido textual. Para isso, devem-se considerar as seguintes etapas metodológicas: a de pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. Essas fases são pautadas em uma metodologia que propõe ao educador atuar como um andaime (COSSON, 2011, p. 48). Seu uso justifica-se pela possibilidade de combinar estratégias para auxiliar na compreensão e interpretação do texto literário.

Na primeira etapa (a pré-leitura), você, professor, deve propor atividades que são bem aceitas pelos jovens, brincadeiras como o “faz-de-conta”, jogos, letras de músicas, textos em quadrinhos, palavras cruzadas, poemas, etc. Neste estágio, são necessárias práticas que façam referências, principalmente, à ativação dos conhecimentos prévios dos discentes. Os saberes já consolidados são acionados para detectar o “horizonte de expectativas” deles. Para isso, é preciso que você faça a seleção da obra a ser lida a partir dos assuntos de interesse da turma. Com isso, deve principiar o trabalho com o texto literário, no caso dos alunos do sétimo ano com elementos lúdicos que despertem o interesse, o motivar e o seduzir. É oportuno sinalizar que, nesta fase ainda persistem nos discentes vestígios do pensamento mágico, pois eles não

abandonaram de todo o estágio da fantasia (AGUIAR, BORDINI, 1998, p.19). Essa temática ainda desperta fascínio e curiosidade nos leitores da faixa etária de 11 – 13 anos.

Nesse contexto, é fundamental a promoção de estratégias que envolvam atividades que primem pelo lançamento de hipóteses pelos educandos, de forma criativa para despertar a imaginação frente à leitura. É importante criar oportunidades de ação para a promoção de situações que privilegiem a voz do estudante por meio de sugestões intertextuais. Trazer estímulos lúdicos, imagens, brincadeiras para fundamentar e ampliar as suas concepções. É necessário, também, observar nas argumentações orais dos educandos a projeção de expectativas sobre o criar, o inventar e o que seria a fabulação que é uma experiência que tem como principal elemento a imaginação, ela não está ligada às histórias com lições de moral. A fabulação trata-se de uma experimentação, um devir e um porvir. Na função fabuladora é possível encontrar o elo entre a vida e a ficção (DELEUZE, 1990).

A segunda etapa (leitura) consiste na exploração da obra *A roda do vento*. Essa fase acena para a possibilidade da formação literária dos alunos a partir de um contato subjetivo com o texto, fazendo desse contato uma efetiva experiência. Uma experiência sensível entre o aluno e o texto, de tal forma que essa experiência resulte em alguma transformação em seu modo de perceber a realidade por meio do estabelecimento de relações entre o mundo do texto, revelada pelas suas estruturas e o mundo de cada leitor (ROUXEL, 2014).

Neste estágio, você vai ser um mediador das discussões suscitadas pelos textos, acrescentando sugestões de exploração da narrativa, possibilitando aos estudantes revelarem as suas diversas opiniões sobre os conteúdos da história. Isto, para oportunizar maior interação com o texto literário, a fim de proporcionar ampliação do “horizonte de expectativas” dos participantes.

A pós-leitura é último momento do círculo, que corresponde à apropriação do texto pelo leitor. Este é convidado a criar sobre aquilo que leu e, em seguida, a socializar os registros de suas aquisições.

Para que a criatividade de recepção aconteça são urgentes ações que considerem a formação do sujeito e suas diferentes facetas, não se restringindo às práticas que analisam o texto literário como produto acabado, sem valorizar a interferência do leitor na atualização da significação textual. Você pode sugerir atividades para estimular a criatividade de recepção a partir da invenção de um novo final para a história, da construção de diferentes narrativas por meio de relações intertextuais, exercícios coletivos livres com a fabulação leitora, a exemplo de: confecção de desenhos, de narrativas em cenas descritas com imagens, músicas, animações com o auxílio das TDIC, histórias cantadas, entre outras propostas. Sem dúvida,

estas atividades ampliam o conhecimento prévio do aluno e o insere num processo de ensino aprendizagem interdisciplinar, à medida que o aluno estabelece relações entre conteúdos de várias disciplinas. Nessa perspectiva, as ideias devem se somar na produção de algo novo. É preciso analisar se os educandos aprenderam sobre os textos, se ampliaram ou não seus “horizontes de expectativas” através do reconhecimento do potencial transformador da literatura em construir saberes.

Explorando o universo fabuloso da obra *A roda do vento*

Este tópico visa auxiliá-lo quanto à leitura da obra infantojuvenil *A roda do vento*, de Nélide Piñon. A narrativa foi selecionada por apresentar uma abordagem de temas relacionados ao universo infantojuvenil e por trazer elementos da fabulação literária significativos para a formação de leitores que adotam o livro para si mesmo, para sonharem e para reencontrarem o gosto pela leitura. O livro foi analisado com a intenção de levar para a sala de aula e, conseqüentemente, para os professores uma proposta de leitura voltada para a importância da experiência literária, enquanto caminho pertinente à ampliação dos “horizontes de expectativas” dos educandos no que tange ao seu potencial criativo.

A roda do vento (1996), de Nélide Piñon, é uma obra de estreia da autora na literatura infantojuvenil. A obra oferece entretenimento, formação e informação, nos remete à arte de narrar, a teoria da arte com imagens prazerosas, metáforas, conjugada a uma escrita que se abre a misteriosos horizontes, conduzindo o leitor, infantojuvenil e de todas as idades, ao universo do imaginário.

A história localiza-se no espaço da imaginária cidadezinha interiorana de Catavento, assim sugestivamente designada pelas correntes de ar que varrem e transformam a sua tranquilidade. No livro, o enigma fabuloso se dá pela personificação do vento que somente aparece na pacata cidade em determinados dias da semana, construindo a partir desse elemento, características do fantástico, do mundo fabuloso, onírico, ou ainda, do realismo maravilhoso.

Assim, nosso primeiro ato ao ler ou ouvir o título, *A roda do vento*, é imaginarmos um convite para ingressarmos em um universo mágico e compartilharmos da riqueza e da poesia do universo infantil, no qual o imaginário está presente em todos os momentos, povoando de fantasia os fatos do cotidiano.

Moram na cidade Beijinho e Tarzan, irmãos que são sobrinhos de Tia Gênia, uma ilustre contadora de histórias. Juntos com seus amigos (Caó, Baguinho), eles criam as mais diversas brincadeiras e fantasias: graças ao poder da imaginação, eles criam até um barco imaginário, representam um mundo fabuloso em seus desenhos extraídos da fantasia, reinventam em histórias fantásticas as narrativas por eles ouvidas.

A roda do vento é um livro infantojuvenil que não parece ter sido escrito por um adulto. Possui o universo bem característico do mundo infantojuvenil, feito de brincadeiras, de curiosidade, de descobertas e da capacidade de criação. Nélida Pinõn conseguiu mostrar a simbologia da liberdade, construindo personagens que realizam o sonho de ir além do tempo/espaço em que vivem, elas criam seu próprio espaço, aventuras e fantasias. Estas particularidades são essenciais para o desenvolvimento da capacidade criativa.

Assim, a obra foi construída com 94 páginas, divididas em 18 capítulos, a maioria deles conduzida, como por um narrador onisciente, Logo, heterodiegético, e como tal demiúrgico, representado na terceira pessoa do discurso. Somente foge a esse esquema: no epílogo; quando Tarzan (perceptivo sobrinho de Gênia) assume a voz da primeira pessoa no capítulo 15, e quando Beijinho (irmã mais nova) conduz o capítulo 16. Ambos, situados na função autodiegética do discurso, de modo que os acontecimentos do romance são relatados de maneira subjetiva e neles se misturam fatos reais e imaginários.

Esse livro nos mostra uma grande criatividade para a fabulação por meio da criação de um mundo imaginário que proporciona ao leitor, tanto o infantojuvenil, quanto o de todas as idades a invenção de novos voos através do imaginário, por intercâmbios entre culturas, temporalidades e geografias. Essas características que o torna ainda mais atraente para o público infantojuvenil.

É contar histórias, é inventar. [...] Se eu não leio, o que me resta para inventar? Vou olhar para vocês como se fora cega. Entenderam? [...] Quando começarem a viajar, vão ver o tamanho do mundo. [...] É um tamanho que não se mede por quilômetros, mas pela imaginação, pela coragem de descobrir as coisas (PINÕN, 2012, p.15).

O narrar da tia Gênia é feito de uma maneira especial, contando as aventuras para as crianças com fantásticos detalhes e misturando o real e o imaginário.

Quando se inventa, tudo fica melhor. [...] Para cada história oficial correspondia uma outra, enrolada como um caracol. Justo aquela que, por seu mistério, merecia ser desvendada, caso se quisesse ir ao fundo do poço da verdade (PINÕN, 2012, p. 14 - 39).

Diante das palavras usadas, observa-se que cada uma delas aguça diretamente o imaginário. A própria palavra mistério nos induz a uma curiosidade e nos leva a pensar que

mistério é esse. Onde se hospeda o vento nos dias em que não sopra em Catavento? E quando ele voltará?

Assim, a proposta encontrada no livro é de uma leitura que proporciona a individualidade criativa. Isso porque não condiciona o leitor, desenvolve sua habilidade criadora de maneira original e liberta suas ideias porque requer dele a capacidade imaginativa para se completar.

Tarzan sentia-se um homem em meio aos demais, pronto para interferir nos acontecimentos. Além do mais adorava histórias que cumpriam a função de levá-lo para longe. De deslocá-lo do eixo da gravidade do cotidiano. [...] Gênia pressentiu o perigo (PINÕN, 2012, p.32-33).

De acordo com tal citação, percebe-se que o menino está em busca de novas experiências e sensações de um mundo até então desconhecido. Este desejo de crescer, de romper limites e barreiras é que impulsiona o menino para descobrir novas aventuras. Para tanto, contava com o reforço da tia que “havia que lhe fornecer subsídios, dados, informações” (PINÕN, 2012, p.44). Essa mediação da tia é fundamental para a possibilidade do menino, Tarzan, se tornar mais independente, conquistando a sua autonomia e a ampliação do seu “horizonte de expectativas”.

A narrativa é considerada aberta, pois deixa muitos espaços em branco, em que o leitor precisa mobilizar o seu imaginário, de modo a completar as lacunas do enigma, ou melhor, de acordo com o seu “horizonte de expectativa”, tornando-o não apenas cúmplice, mas coautor da obra. Nesse contexto, é importante considerar o que Nélida Pinõn relatou no prefácio-entrevista de *A roda do vento* (1996), em sua primeira edição, que os leitores em sua companhia, tornar-se-ão “parceiros, sócios aliados nesta aventura narrativa”. Sairão “da atitude passiva” para coparticiparem da narrativa. Nesse aspecto, a autora destaca o papel fundamental do leitor na construção de sentido das obras literárias. De acordo com Dalma Nascimento (2012):

O sugestivo título do livro, reforçado pela ilustração da capa, em que cinco crianças voam no céu azul da fantasia levadas pelo turbilhão do vento, já convida o leitor a entrar no rodopio do imaginário e participar dessa aventura literária com várias peripécias narrativas, em que acontecimentos estranhos, insólitos, fora da *doxa*, ou seja, do senso comum, irão acontecer (p. 239).

A leitura do livro é um convite para participar das aventuras imaginadas ou vividas pelas crianças de *A roda do vento*. Exemplo disso pode ser apreciado na personagem Gênia, a contadora de histórias que “reforçava as palavras com gestos. E no afã de conquistar a imaginação dos sobrinhos, de acender-lhes a chama do coração, pedia-lhes [...] que jamais

deixassem de acreditar na força das palavras” (PIÑON, 2012, p.27). Como se vê, Gênia transcende os modelos tradicionais com concepções que vão além da visão estática em busca do que está por trás de cada verdade. A personagem proporciona às crianças a contação de narrativas fabulosas e criativas, lançando as sementes imaginárias capazes de levá-las ao desenvolvimento do seu potencial criador. Esta ideia é corroborada pela teoria de Zilberman (2005), para quem o texto infantil tem que manter a atenção criando um suspense por meio da ação e da aventura.

Neste entremeio podemos traçar uma analogia de *A roda do vento* com a história de Miguilim, personagem de uma novela de Guimarães Rosa, no momento em que o doutor aparece com seus óculos e Miguilim, que até então era míope pôde realmente ver. Gênia lembra o artifício do doutor ao clarear os corações e mentes das crianças. A tia representa com o poder que emana da palavra o que os óculos representaram para Miguilim: a possibilidade de ver os dados do mundo com mais esperteza, nuances, verdades. Por tudo isso, com mais encantamento, essa revelação é vista em *A roda do vento* no momento em que Tarzan diz:

Se era capaz de pensar, de sentir, por que haveria de esquivar-se das palavras? De encará-las, como criaturas vestidas, calçadas, pedindo licença para entrar na casa? [...] O medo é gostoso, pai, arrepiava a pele. É melhor o medo que nada (PIÑON, 2012, p.36).

Na citação acima, observa-se que o menino está em busca de novas experiências e sensações de um mundo até então desconhecido. A personagem reconstrói seus horizontes e aprende a olhar o mundo pelo binóculo do “mais além”. Como se pode vislumbrar no momento em que: “Tarzan desenhava um violino no papel. Saía torto, o arco sem inclinação. Mas ele insistia em dizer que aquilo ali, a despeito da aparência, era um violino de madeira, do qual se arrancavam sons, para que se pudesse cantar” (PIÑON, 2012, p.5). A autonomia do garoto já é resultado de crescimento intelectual, pois se desarma de qualquer conceito, de qualquer ideia preconcebida. Tanto é que, mesmo já conhecendo os lugares os quais está tão acostumado a passar, não descarta a ideia de que algo diferente é capaz de surpreendê-lo. Nessa busca do imaginário, o menino sai de si e se transforma naquele que é capaz de ver nos objetos, nas paisagens, nas palavras, algo mais do que o simples olhar pode captar.

A leitura do livro nos mostra temas sobre o mítico, o literário, o histórico, o político e o social. A autora construiu um livro informativo e fascinante, sem fugir ao nível da criança. Segundo Gomes, em *Leitura interdisciplinar da literatura infantojuvenil* (2012), essa literatura pode trazer uma solução para a formação leitora de maneira lúdica e prazerosa, além de novas perspectivas para a reflexão crítica do leitor. Essa concepção de Gomes dialoga com a inovação da escrita dessa obra, a qual suscita com a força das palavras, das imagens e

das metáforas para um mundo fabuloso, a fim de que todos realizem uma leitura participativa. Afinal, como afirma Umberto Eco, os textos não possibilitam uma única leitura, mas diversas leituras possíveis.

Nessas múltiplas leituras que subjazem o discurso literário de *A roda do vento*, a escritora traz ecos infantis de *João e Maria*, a *caverna de Ali Babá*, a episódios de *Homero*, a tapetes voadores, alusões bíblicas e mitológicas. Esse mosaico de citações presente no texto insere ainda um diálogo com Monteiro Lobato, através de um jogo parodístico, em que o ambiente rural, a casa de família, a contadora de história nos faz lembrar o fabuloso *Sítio do Pica-Pau Amarelo*. Nesse sentido, toda leitura remete a outras. As histórias podem ser continuamente reinventadas, ganhando novos coloridos e versões. Em resumo, isso significa que os sentidos do texto literário podem ser considerados um tecido contínuo e uma memória coletiva (SAMOYAUULT, 2008, p. 90).

A narrativa em evidência oferece ao leitor a possibilidade de sua emancipação, ampliando a percepção que tem de sua realidade e preparando-se para leituras mais complexas. *A roda do vento* permite participação ativa do leitor em outras leituras, jamais esgotadas. A esse respeito, o livro traz uma narrativa inconclusa capaz de transformá-lo em criador. Tal estratégia, de acordo com Nascimento (2012), é peculiar às várias obras nelidianas:

Deve, então, o leitor participar com seu ponto de vista – ou melhor, de acordo com o seu horizonte de expectativa segundo expressão de Wolfgang Iser – preencher não só os hiatos do epílogo, mas a própria trama de *A roda do vento*, em obediência aos preceitos da estética da recepção (p.248).

Por esse caminho, a autora provoca os leitores no sentido de que estes questionem, participem da narrativa por meio dos recursos estéticos presentes no livro, essa revelação aparece no exemplo a seguir: as crianças pedem “vamos, tia, conte-nos logo a verdade. Qual a história de João, de seu sócio, do vento e do velho a que se referiram” (PIÑON, 2012, p.93). A personagem diz que responde mais tarde. “A obra fornece pistas a serem seguidas pelo leitor, mas deixa muitos espaços em branco, em que o leitor não encontra orientação e precisa mobilizar seu imaginário” (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 82). Cabe a ele participar com seu ponto de vista do processo literário, de modo a completar lacunas do enigma, ou melhor, de acordo com o seu “horizonte de expectativa”, tornando-o não apenas cúmplice, mas coautor de acordo com “o pedido da escritora e com os pressupostos da estética da recepção, para a qual os fruidores recriam a história, construindo a sua também, segundo o seu “horizonte de expectativas” (NASCIMENTO, 2012, p. 258).

Por essas razões, promover a leitura literária dessa obra infantojuvenil em sala de aula é permitir ao discente uma fonte de sabedoria, inspiração para o desenvolvimento do seu potencial criador, uma vez que, “a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo” (TODOROV, 2009, p.23). Por isso, a narrativa aqui apresentada é um elemento significativo para a construção de conceitos livres e, consequentemente, na formação de leitores que possam adentrar no mundo da fantasia, para fabularem e desfrutarem de experiências singulares.

Glossário

Este tópico apresenta alguns conceitos sobre o leitor, a criatividade e a metodologia da *leitura subjetiva*, com o objetivo de auxiliá-lo quanto à sua prática pedagógica. Esperamos que este glossário contribua para a ampliação do conhecimento do professor, bem como facilitar no planejamento das atividades aqui sugeridas, ou aquelas que você poderá elaborar de acordo com a sua realidade.

- Ⓢ **CRIAR:** expandir a personalidade e as formas de comunicação da vida social. (AGUIAR, BORDINI, 1998).
- Ⓢ **CRIATIVIDADE:** operação que permite ao ser humano uma forma de interação estabelecida entre o seu mundo interno e externo. Essa forma de interação projeta o indivíduo para o exercício do pensamento por meio do qual ele se torna sensível e capaz de procurar alternativas para as suas inquietações (AGUIAR, BORDINI, 1998).
- Ⓢ **ESPAÇO VAZIO:** lacunas deixadas pelo autor no texto durante o processo de produção da obra, ou seja, informações que não se apresentam na superfície dos textos, permitindo a intromissão do leitor para a constituição do sentido (AGUIAR, BORDINI, 1998).
- Ⓢ **EXPERIÊNCIA ESTÉTICA:** resposta do sujeito leitor às solicitações da obra lida, pode igualmente ser apreciada a partir das metamorfoses que o leitor imprime ao texto, tornando-o seu (ROUXEL, 2014).
- Ⓢ **FABULAR:** consiste na potência do indivíduo de se inventar outros para melhor existir (DELEUZE, 1997).
- Ⓢ **HORIZONTE DE EXPECTATIVAS:** encontra-se na consciência individual como um saber construído socialmente e de acordo com o código de normas estéticas e ideológicas de uma época. É esse horizonte de expectativas o responsável pela primeira reação do leitor à obra (AGUIAR, BORDINI, 1998).

- Ⓔ **INTERTEXTUALIDADE:** estratégia que considera, não somente o autor que repete, retoma e reescreve, mas também o leitor. Nesse entremeio, o texto solicita o leitor em quatro planos: a memória, a cultura, a inventividade e o espírito lúdico (SAMOYAULT, 2008).
- Ⓔ **LEITOR COLABORADOR:** é aquele que participa por meio de movimentos cooperativos e ativos na construção de sentidos e na abertura para outras leituras, jamais esgotadas. Isto é, construir sentidos e não um único sentido implica que a leitura literária seja plural. (ECO, 2004)
- Ⓔ **LEITOR CRIATIVO:** é ser coautor das impressões, das ideias, das atitudes e convicções provocadas pelo texto. Essa coautoria o transforma numa pessoa com mais capacidade criativa e libertadora (PERISSÉ, 2001).
- Ⓔ **LEITURA SUBJETIVA:** mecanismo que busca o desenvolvimento da leitura ativa em que o leitor possa construir, juntamente com o autor, o texto, reagindo a ele e/ou exprimindo suas repercussões (ROUXEL, 2014).
- Ⓔ **LITERATURA INFANTOJUVENIL:** literatura que pode representar uma solução para a formação do leitor de forma lúdica e estética, com suas narrativas fabulosas que exigem leitores ativos na construção de sentido. Essa é a função que pode despertar a sua consciência crítica (GOMES, 2012).
- Ⓔ **NARRADOR:** elemento que figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos como o sábio. Ele pode recorrer ao acervo de toda uma vida, a qual não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia (BENJAMIN, 1994).
- Ⓔ **REPERTÓRIO:** conjunto de normas sociais, históricas, culturais trazidas pelo leitor como bagagem necessária à sua leitura (COMPAGNON, 2001).
- Ⓔ **TDIC** – (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação): tecnologias que têm o computador e a Internet como instrumentos principais e se diferenciam das tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) pela presença do digital (MARINHO, LOBATO, 2008)

Explorando as atividades de leitura

As oficinas de leitura literária desenvolvidas, neste *Caderno*, visam despertar no educando o interesse pela leitura literária por meio da promoção da leitura coletiva da obra, em sala de aula, pelo professor e pelos alunos. Isso, seguido de comentários e de previsões sobre a continuidade da história, debates, dicas de sites para serem acessados em prol da

ampliação do conhecimento das artes digitais, sugestão para a releitura da obra em formato de vídeos, entre outras. São apenas algumas sugestões, o fundamental é que sejam procedimentos que levem o aluno a descobrir a leitura como prazer, como fruição, como alternativa de gosto.

- Ⓢ Público alvo: alunos do Ensino Fundamental (7º ano);
- Ⓢ Recursos materiais: computador, câmera, aparelho de celular, datashow, aparelhos de som / caixa amplificadora, material de papelaria (cartolina, cola, tesouro etc.), textos literários.
- Ⓢ Textos que podem ser utilizados: *A roda do vento*, de Nélide Piñon (2012); *A descoberta* (2004), Luís Fernando Veríssimo;
- Ⓢ Duração: Seis oficinas, totalizando 12 aulas.

Primeira oficina – a provocação para a leitura

Nesta oficina, o professor iniciará a aula explicando que narrar é uma das principais atividades que o homem realiza através da linguagem. Contar as suas histórias é o que o ser humano faz desde as mais remotas datas, utilizando narrativas orais, a escrita, as gravuras e as fotografias. Dentre essas, há muitas histórias de conquistas, de aventuras, de fantasias e, por meio delas, o indivíduo expressa a sua visão de mundo de maneira própria e singular, revelando que cada narrativa é uma fabulação possível.

Nesta primeira etapa, a ideia é conduzir o aluno a formular sua opinião acerca da fabulação e sua importância na formação cidadã. Previamente, o docente poderá apresentar em slides imagens fabuladoras, as quais permeiam o imaginário do aluno e narram essa força da imaginação: *Alice no país das maravilhas*, *A Bela Adormecida* e *Chapeuzinho Vermelho*, de Jacob e Wilhelm Grimm, *O sítio do pica-pau amarelo*, de Monteiro Lobato, *Walt Disney*, entre outras, seguidas de alguns questionamentos para os estudantes acerca das impressões e dos sentimentos que as imagens representam para eles.

O objetivo desta oficina é incentivar, junto aos educandos, a abordagem sensível da leitura literária. Para isso, o docente poderá elaborar uma breve atividade de inventar histórias por meio de brincadeiras com todos sentados em semicírculo. Ele começará com a seguinte frase: "Eu conheço um lugar". O seguinte repete a frase e acrescenta uma nova situação. Assim, a corrente continuará atribuindo novas características até o último partícipe.

Em seguida será apresentada a obra *A roda do vento*, situando-a no período em que foi produzida e informações sobre a sua autoria. Os estudantes serão convidados a ler (oralmente) o primeiro e o segundo capítulo, visando estimular a curiosidade e o afloramento das suas percepções. Depois, serão instigados a relacionar o lido com base no conhecimento de mundo, enciclopédico e de outras obras, a fim de levantarem as primeiras expectativas e impressões, estimulando assim, o gosto e o interesse para continuarem a leitura.

Ao final desta oficina, cada grupo fará uma breve socialização da percepção subjetiva inicial do romance a partir da aplicação de um questionário individual de pré-leitura com os seguintes questionamentos:

- Ⓢ Na infância você ouviu histórias de seus pais/avós, como isso ocorria?
- Ⓢ Você recorda como isso acontecia?
- Ⓢ Quais impressões você tem dessas histórias?
- Ⓢ Gostou? Qual o seu posicionamento? O que mais lhe chamou atenção?
- Ⓢ Relate sua experiência com a leitura de obras de literatura:
- Ⓢ Você considera que explorar a fantasia e a imaginação são importantes para sua vida? Em que sentido? Explique?

Por fim, o docente fará a propagação da obra com a finalidade de envolver a turma em um clima de curiosidade para prosseguir a leitura do restante do livro.

Segunda oficina – o papel do narrador no texto literário

Nesse encontro, os alunos participarão de um momento expositivo pelo professor acerca da importância da arte, especialmente da literatura, e suas contribuições acerca da formação e desenvolvimento do indivíduo, sob vários aspectos, além de deixar evidente que existe uma diferença entre ficção e realidade. Em seguida, poderá fazer a leitura oral da obra, juntamente com os educandos, dos capítulos: III, IV, V, VI, VII, VIII e IX.

Essa etapa é concomitante à anterior e o objetivo é chamar a atenção para a discussão sobre a técnica do ponto de vista. Os estudantes serão solicitados a observarem a mudança do narrador, a partir do I capítulo. A partir disso, o educador mediará sobre a particularidade de certos textos literários, um duplo lugar enunciativo e os dois pontos de vista.

Poderá ser organizado um mural com os alunos, elencado o que aconteceu, quem relatou (a quem, quando, onde). Em seguida, deverá expor para a turma essa mistura de relatos e de narradores, observando o efeito que causa no leitor.

Portanto, a atividade de criação sugerida, neste encontro, será de convidar cada um a escolher aquela personagem com que mais se identificou na obra lida, contar pequenas histórias a partir do ponto de vista daquele personagem, representadas com apoio de outros recursos: música, gravação, narrativa em quadrinho.

Terceira oficina – a cooperação do leitor para o fabular

A literatura com o seu poder encantatório pode fazer o indivíduo viver outra vida, por exemplo: a da personagem da história. Ao usar a imaginação, ele vai viajando, reelaborando sua realidade pela fantasia. Essas “imagens mentais construídas pelo leitor a partir do texto são em razão da incompletude estrutural da obra” (JOUVE, 2013, p.54). Tal participação do leitor em completar as lacunas existentes na obra, torna-o coprodutor no ato da criação.

Nesse sentido, o texto prevê a cooperação do leitor como condição prévia de sua atualização, pois, conforme Eco (2004), “gerar um texto significa atuar segundo uma estratégia que inclui as previsões do movimento do outro” (p.57). Para o teórico, o autor constrói uma “máquina preguiçosa”, que depende essencialmente da participação efetiva do leitor para entrar em funcionamento.

Esta oficina compreende uma continuação da etapa da leitura e os capítulos selecionados são: X, XI, XII, XXIII e XIV. Isso, com o intuito de possibilitar o encontro do texto pelos alunos e promover a ampliação do “horizonte de expectativas” desses. O educador fará pausas no decorrer da leitura e solicitará que comentem, aliando as relações de semelhanças e de diferenças entre as imagens apresentadas na primeira oficina e nos primeiros capítulos lidos, a fim de construírem as suas opiniões, assumindo o papel do leitor criador.

O professor poderá convidar a turma para uma aventura e tentar desvendar o enigma de como o personagem da obra lida, Tarzan, resolveu o problema do vento na cidade de Catavento? A partir disso, poderá sugerir a brincadeira de uma viagem ao mundo da cidade imaginária de Catavento, em busca de solução. Assim a classe é levada a continuar a leitura.

Ao serem convidados a verticalizarem suas leituras, instigando-os a construírem novos significados e fazerem reflexões sobre escolhas e intenções, serão incitados a interpretar o

texto de forma lúdica, através da representação mental de imagens subjetivas suscitadas no ato da leitura.

Ao fim deste encontro, serão convidados a pesquisarem imagens que foram suscitadas no momento da leitura do livro, utilizando as novas tecnologias (celular, computador, tablet), ou criarem desenhos, quadrinhos e a escreverem sobre as impressões deixadas pela leitura dos capítulos da obra. Isto, com o intuito de expressarem opiniões sobre as leituras que já realizaram aliadas às suas visões de mundo sobre a importância das histórias fabulosas para suas vidas. As imagens por eles capturadas ou confeccionadas serão utilizadas na confecção da releitura da obra *A roda do vento*.

Quarta oficina – ampliando a construção de sentidos

Na quarta oficina, ainda na etapa da leitura, professor e alunos lerão os quatro capítulos finais do livro. A partir da leitura oral e da participação da turma, compartilhando as ideias em relação ao que foi lido. A atividade produtiva do leitor consiste em preencher os espaços lacunares, criados como espaços vazios para que possa apropriar-se da entidade do texto. É nesse espaço lacunar que se potencializa a capacidade criativa desse: nada é fechado em *A roda do vento*. Ela se encerra sem o final, lançando a abertura para que se busque a verdade, completando as lacunas do mistério por meio do “horizonte de expectativas” do leitor. É o reconhecimento de que uma obra literária não se esgota, ela se renova para outras abordagens que suscita.

Isso posto, considera-se, portanto, que o exercício da leitura existe pelo trabalho do leitor. Aqui, o seu papel é notável, visto que a significação se estabelece no processo que se constrói na interação entre autor-texto-leitor. Ele é princípio ativo, cabendo a ele o preenchimento da incompletude constitutiva dos textos.

Em seguida será apresentado o texto *A descoberta*, de Luis Fernando Verissimo, para as devidas associações e na sequência os alunos justificarão as suas opiniões acerca da fabulação e a sua importância na formação cidadã. Para encerrar, o educador poderá aplicar questionários individuais, com atividades de interpretações relacionadas à leitura da obra *A roda do vento*.

Com a aplicação dessas ações, o docente poderá analisar se houve mudança dos “horizontes de expectativas” dos alunos a partir do interesse deles pela leitura dos textos, instigando-os a construírem novos significados. A partir disso, incitar a relevância de se fazer

uma reflexão de como a leitura pode incentivar o ser humano para a imaginação e para a criação.

Para que a criatividade da recepção aconteça, no ato de ler, são urgentes atividades que considerem a formação do sujeito e suas diferentes facetas, não se limitando às práticas formais de leitura. Isto é, atribuir “mais lugar à expressão da subjetividade e [...] favorecer a emergência de gosto e de uma identidade literária” (ROUXEL, 2013a, p.83). Na verdade, a interação texto-leitor-autor é o que importa, é ela que levará o aluno, de fato, à atualização da significação textual, a experimentar as entrelinhas do texto, a perceber a dimensão simbólica da literatura.

Quinta oficina – a literatura como espaço de criação

Nesta oficina encerramos o trabalho com a prática de leitura da obra literária e partimos para a etapa de pós-leitura. Para tal, objetiva-se verificar se o público-alvo conseguiu reagir ao texto e preencheu as suas lacunas (ECO, 2004).

Nesse encontro é importante a concepção de Rouxel (2013b) sobre a natureza polissêmica do texto literário e a importância de evidenciar o papel dinâmico do discente na recepção textual. Essa criatividade da recepção, nomeada de “texto do leitor”, acontece quando ele “se apropria do texto, [...] completando-o com elementos oriundos de sua história pessoal e de sua cultura, ou, inversamente, deixando-lhe lacunas, apagando tal aspecto que não atraiu sua atenção”(ROUXEL, 2013b, p.23).

É o momento da recepção criativa dos estudantes e poderão ser sugeridas atividades de forma livre, uma vez que as oficinas deste *Caderno* priorizam a fabulação leitora. Para isso, o professor deverá incentivar a criação de atividades para que o aluno amplie os seus conhecimentos por meio de sugestões lúdicas, como: histórias em cenas descritas a partir de imagens com apoio das TDIC, histórias cantadas, encenações teatrais, entre outras criações espontâneas. Neste estágio cabe ao educador mediar o educando para obter a compreensão, opiniões sobre o texto e a relação que a leitura suscitou para incentivá-lo a uma atitude de construção criadora de sentidos.

Para isso, o primeiro passo é convidar os alunos a pesquisarem imagens que foram suscitadas no momento da leitura do livro, utilizando as novas tecnologias (celular, computador, tablet), ou desenhos e bonecos já confeccionados pelos alunos nos encontros anteriores. As imagens por eles capturadas ou confeccionadas serão utilizadas na confecção da releitura da obra *A roda do vento* por meio da confecção de vídeo no *Software Movie*

Maker. Após esta etapa, é preciso o aluno conhecer o roteiro literário, (tendo acesso a alguns). Para isso, será realizado um trabalho prévio com análise de elementos estruturantes do roteiro. Seguido de uma atividade de pesquisa e discussão pela internet, no laboratório de informática, mostrando o gênero, a fim de se avaliar elementos estéticos, informações necessárias para a confecção do vídeo audiovisual com base na obra *A roda do vento*.

A atividade será dividir a turma em dois grupos, que deverão conversar entre si e listar características desse gênero no quadro para socialização com toda a turma.

Na sequência haverá a apresentação de um tutorial de como deve ser a realização da produção do vídeo no programa *movie maker*.

Sexta oficina – socialização da criação

Nesta etapa final, os alunos organizarão a estruturação da história em vídeo. O professor irá mediar para que os alunos observem em grupo, sintonia entre som, música e as possíveis ilustrações. E ainda, como ocorrerá a distribuição do texto, às cores que compõem os quadrantes, à escolha das cenas, à ordem das cenas.

Logo após é o trabalho de editoração da versão final do vídeo multimodal por meio do computador – no programa *Movie Maker*, clicar em adicionar vídeos e fotos – em seguida os alunos escolherão por sequência as fotos, selecionar clicar em abrir e no processo as fotos irão todas para o projetor de vídeo. Na sequência clicar em animações para aplicar entre uma página e outra (efeitos de transição), clicar em aplicar a todas. Logo após, poderão dar um título ao vídeo e atribuirão os créditos. Ainda na edição do vídeo, importarão uma música (instrumental) que servirá de fundo para o seu vídeo.

Finalizando a aplicação das oficinas, compete ao docente promover um espaço para a socialização dos trabalhos realizados no decorrer das oficinas, como: desenhos, vídeos da obra, histórias cantadas, releituras com imagens, visando o intercâmbio de conhecimento das produções realizadas por toda a turma.

Sugestão de atividade sobre a obra *A roda do vento*, de Nélide Piñon



Pré-leitura

1. De acordo com a sua realidade, na infância você ouviu histórias de seus pais/avós, como isso ocorria?
2. Quais impressões você tinha dessas histórias?
3. Relate sua experiência com a leitura de obras da literatura:
5. Você considera que explorar a fantasia e a imaginação são importantes para sua vida? Em que sentido? Explique.

Procure incentivar seus alunos a exercitarem a imaginação. Peça que eles relatem espontaneamente alguns sonhos que tiveram, dormindo ou acordado, destes que trazem à cabeça fantasias inesquecíveis.

1. A obra narra a história de um destemido menino, nomeado Tarzan, com o desejo de fazer uma expedição para viver peripécias iguais às façanhas heroicas e sobrenaturais do passado mítico. Aceitando sem titubear aquele universo “maravilhoso” do lendário mítico, o menino embarca na fantasia de os fenômenos aéreos serem iguais à gente. O texto trata, principalmente:

- a) Da importância da arte, em especial a literatura, para a ampliação da capacidade de inventar.
- b) Da importância da solidariedade nas relações que se estabelecem entre os indivíduos em sociedade.
- c) Da importância do papel do ser humano na sociedade.
- d) Da capacidade que o ser humano tem de repassar seu aprendizado à comunidade.

Professor, aqui retome o papel da fantasia na criação da obra de arte e estimule os alunos a estabelecerem a relação entre a fantasia e a produção de textos ficcionais. Solicite comentários sobre textos que a turma conhece e que lidam com a fantasia; por exemplo, os contos de fadas, as lendas, os contos de assombrações etc.

2. “Caó e Ana, cúmplices nas travessuras, não sabiam que partido tomar na disputa. Preferiam as aventuras que nasciam e esgotavam nas palavras. Tinham a vantagem de trazer-lhes emoções, assombros, descobertas, sem riscos de vida”. (PIÑON, 2012, p.57). Neste fragmento do texto:

- a) O narrador é tia Gênia.
- b) O narrador é o menino Tarzan.
- c) O narrador é Beijinho.
- d) O narrador não é um personagem da história.

Neste exercício chame a atenção para a diferença entre um fato contado em 1ª pessoa e o mesmo fato contado em 3ª pessoa, use também acontecimentos do cotidiano do aluno, ajude a perceber que a narração em 1ª pessoa é mais subjetiva.

3. Para o pai, o problema do menino, nomeado Tarzan, personagem da obra *A roda do vento* é:

- a) Ser mentiroso.
- b) Ser criativo.
- c) Enganar as pessoas.
- d) Ser sonhador.

Professor espera-se que o aluno perceba que a personagem Tarzan vê a realidade de um modo sonhador, imaginário, próprio das crianças. O pai, de um modo realista, comum aos adultos.

4. A tia Gênia foge do padrão da mulher dona de casa, da pacata cidade de Catavento. Ela é responsável por seu mundo pessoal, sem aceitar interferências de ninguém, além de muito culta. Ela viaja com frequência a países europeus e nunca avisa quando irá voltar. Assinale a alternativa que não condiz com a atitude de Gênia vista ao longo da narrativa de *A roda do vento*.

- a) Ela lança às crianças sementes que as levem à reflexão.
- b) Gênia preserva o melhor do relato para mais tarde, ensinando aos pequenos o sabor da espera.
- c) Ela se deixa afetar por julgamentos domésticos e locais.
- d) Ela quer que cada um descubra e elabore a própria narrativa.
- e) Ela diz que sem arte de inventar, não fabricamos memórias, emoções, tortas de chocolate.

O professor poderá debater sobre o texto literário que é um rico material tanto para a aquisição de conhecimento quanto para a discussão e reflexão em torno de temas, considerados transversais, são a ética, saúde, gênero, pluralidade cultural, entre outros.

5. Como o narrador caracteriza as personagens do livro?

É importante que você, professor, como mediador crie oportunidade para o aluno explorar a intertextualidade da obra lida, remetendo o aluno a diversas outras histórias e heróis. Como exemplo, Tarzan, caracterizado como o menino em busca de aventuras o que retoma a um personagem hollywoodiano, Tarzan, Filho das Selvas. E também a recriação com novas cores das personagens do fabuloso *Sítio do Picapau Amarelo*, de Monteiro Lobato.

6. O romance, *A roda do vento*, nos faz pensar sobre a importância de procurarmos sempre os nossos horizontes. Limitarmos nosso interesse a apenas uma ou duas direções é deixarmos de expandir as nossas atitudes e as nossas ideias. Quais são os seus interesses e de que forma você procura ampliar as suas ideias e atitudes?

Os comentários devem ser problematizados, para que se atinja o objetivo de formação do pensamento crítico e autonomia intelectual do aluno.

7. O que você entende por uma imaginação criadora?

Comente a respeito do exercício da imaginação e de toda riqueza que vive em nosso pensamento. Este ato é importante, porque nos orienta com relação a nossas escolhas, e nos fortalece para seguir em frente em busca dos nossos projetos de vida.

8. Tarzan imaginou uma saída para libertar o vento. O que foi importante, além da imaginação criadora, para que o plano de Tarzan desse certo?

Comente com os alunos a respeito do menino, Tarzan, da busca em construção do seu espaço por meio das brincadeiras, das aventuras e do seu olhar de encantamento diante do mundo. Ele está crescendo e quer mais. Quer descobrir novos caminhos. Este aprendizado para lidar com situações novas é essencial para o crescimento intelectual do menino.

9. Qual a relação do título com a história que é contada?

Professor reforce a respeito das características personificadas do vento na obra. Ele é o protagonista antropomorfizado da trama. Aproveite e pergunte sobre a fabulação e sua importância para as invenções da humanidade.

10. As personagens fazem parte do “mundo real”? O que nos permite concluir isso?

Estimule os alunos a relatar as suas impressões sobre as personagens, bem como estimular a relacionar se as personagens são do nosso tempo ou de uma época passada. O ideal é favorecer a troca de experiências.

11. O que sugere o trecho: “Tarzan enfrentou o pai. Se era capaz de pensar, de sentir, por que haveria de esquivar-se das palavras? De encará-las, como criaturas vestidas, calçadas, pedindo licença para entrar na casa”? (PIÑON, 2012, p.36).


Procure chamar a atenção dos alunos para as diferentes funções da linguagem. Esta observação é importante para que os alunos percebam que numa obra literária nada acontece por acaso. A escolha do vocabulário, a sequência de ações, os diálogos, tudo tem um sentido especial.

12. O livro cria uma expectativa no leitor pelo final inconcluso. O resultado não foi o esperado, por quê?

Cabe ao professor instigar o aluno a participar com seu ponto de vista do processo literário, de modo a completar lacunas do enigma, ou melhor, de acordo com o seu “horizonte de expectativa”, tornando-o não apenas cúmplice, mas coautor da obra.

13. Se a cozinheira Nhonhô tivesse contado essa história, a sua versão seria a mesma? Por quê?

É importante verificar se os alunos conseguiram compreender a proposta da troca de foco narrativo para que os alunos percebam a diferença que há ao narrar. Professor converse com os alunos sobre as dúvidas que apresentaram e sane todas elas.

 **Pós-leitura** – Atividade em grupo, a recriação do livro *A roda do vento*. Escreva outro final e faça um pequeno vídeo com ilustrações. Modifique o que julgar necessário.

Professor, antes de propor a produção dos alunos, oriente-os a perceber os detalhes da obra, que podem ser listados no quadro. Destaque o conceito de recriação, ou seja, criação a partir de um modelo com mudança de um ou outro elemento. Depois de prontos os trabalhos, faça-os circular pelos grupos e ouça os comentários. Como fecho da atividade, exponha-os para toda a comunidade escolar.

Dicas pedagógicas fabulosas

Livros

O Pequeno Príncipe, de Antonie de Saint-Exupéry;
Dom Quixote, de Miguel de Cervantes;
Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll;
Doze reis e a moça no labirinto do vento, de Marina Colasanti;
A menina que o ventou roubou, de Maria Heloisa Penteado;

Filmes

A fantástica fábrica de chocolates, do diretor Tim Burton;
O mágico de OZ, dirigido por Victor Fleming;
Alice no país das maravilhas, dirigido por Tim Burton;
O pequeno príncipe, dirigido por Mark Osborne;
PeterPan, dirigido por Joe Wright;

Músicas

Era uma vez. **Intérpretes:** Sandy & Junior. **Compositor:** Alvaro Socci/Cláudio Matta.

Oito Anos. **Intérpretes:** Adriana Calcanhoto. **Compositor:** Dunga / Paula Toller.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões aqui apresentadas a partir dos autores mencionados, pode-se concluir que são diversos os benefícios proporcionados a partir do uso de uma metodologia de leitura atrelada a uma mediação pedagógica que deseja levar os estudantes a níveis mais elaborados do conhecimento.

Neste caderno, o que se faz importante é a sugestão de alternativas para que os professores reflitam sobre a relevância de criar novas situações de aprendizagem, de forma que os devidos “andaimes” (COSSON, 2011) sejam construídos. Isto, para que os estudantes deixem de ser leitores passivos, que enxergam esta prática apenas como obrigação e passem a ser leitores participativos, colaborativos, considerando a leitura como um lugar que possa florescer a imaginação, a criatividade e a criticidade.

Nesse sentido, a função do educador é de inventar, de reinventar novas estratégias e desafios com o intuito de resgatar o interesse do discente pela leitura do texto literário. Para isso, é preciso planejamento do ensino do texto literário com diversos procedimentos, como o acesso ao livro, a discussão de “pré e pós-leitura” e uma leitura que favoreça a relação leitor/texto/autor, por meio de relações interativas e exposições de ideias.

Assim, este material revelou a importância do texto literário ocupar um lugar prioritário na educação de crianças e jovens do ensino fundamental II, pelo fato do texto ficcional proporcionar experiências no plano do real e do imaginário, possibilitando a formação de um leitor criativo e crítico em sala de aula.

Portanto, cabe ao educador, compreender a relevância e a necessidade de promover o encontro do discente com o repertório de diversas leituras, partindo do lúdico, de imagens, filmes, álbuns da literatura infantojuvenil, romances, contos, poemas, crônicas, rumo à literatura clássica, contemporânea, para dentro das salas de aula - na busca pela leitura, aqui especificamente a literária, de um modo que favoreça ao estudante adentrar as narrativas, perceber suas nuances e descobrir percepções diferenciadas do mundo. Afinal, é pela leitura sensível da literatura, como pontua Rouxel (2013b), que o estudante se constrói e constrói sua humanidade. Nessa nova didática da *leitura subjetiva*, o ensino de literatura passa a ser o processo de formação de um leitor capaz de descobrir, criar e recriar ideias.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **A formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense. 1994.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

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

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: Literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fontes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice Da. Prática de leitura literária para jovens e adultos. In: GOMES, Carlos Magno; RAMALHO, Christina; CARDOSO, Ana Maria Leal. (Orgs.) **Leituras literárias: mito, gênero e ancestralidade**. São Cristóvão: Editora UFS, 2014.

DELEUZE, Gilles. **Imagem-tempo**. Cinema 2. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

_____. A literatura e a vida. In: Crítica e clínica. Trad. de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**. Tradução Atílio Cancian. 2ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fonte, 2005.

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

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

JOUE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza de. (Orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013a.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1993.

MARINHO, S.P.; LOBATO, W. Tecnologias digitais na educação: desafios para a pesquisa na pós-graduação em educação. In: COLÓQUIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 8, 2008, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: [s.n.], 2008, p.1-9.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras. 1996.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos T., BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

NASCIMENTO, Dalma. Nélide Piñon no turbilhão do imaginário de a roda do vento. 2012. Disponível em: <http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2012/articles/pdf/PP_PP7_varia8.pdf>acesso Em: 02.06.2015.

PIÑON, Nélide. **A roda do vento**. Rio de Janeiro: Galera Record, 2012.

PERISSÉ, Gabriel. **O leitor criativo: a busca da leitura eficaz**. São Paulo: Ômega editora, 2001.

ROSA, Guimarães. **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza de. (Orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013a.

_____. Apropriação singular das obras e cultura literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza de. (Orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013a.

_____. O advento dos leitores reais. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza de. (Orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013a.

_____. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013b.

_____. Ensino da literatura: Experiência estética e formação do leitor. In: ALVES, José Hélder Pinheiro. (org.). **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014.

SAMOYAUULT, Tiphaine. **A intertextualidade**. Tradução Sandra Nitrini. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SAMPIERI, R. H. *et al.* **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

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

TAVARES, L. Gêneros e multimodalidade discursiva nas histórias em quadrinhos. **Revista Prolíngua**, v. 5, n. 2, p. 69-80, jul./ DEZ. 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TURCHI, Maria Zaira. Espaços da crítica da literatura infantil e juvenil. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (Orgs.). **Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão**. São Paulo: Cultura Acadêmica editora, 2006.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. **O melhor das Comédias da vida privada**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

XAVIER, Antônio Carlos. **Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea**. 2013.

_____. **Letramento digital e ensino**. 2012. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>> acesso em: 02.06.2014.

ZILBERMAN, REGINA. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.