

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
DEPARTAMENTO DE LETRAS DO CERES – DLC



MENINO DE ASAS:
PROPOSTA DE LEITURA E INTERVENÇÃO PARA A SALA DE AULA

MARIA DE FÁTIMA PEREIRA DE MORAIS

CURRAIS NOVOS
2016

MARIA DE FÁTIMA PEREIRA DE MORAIS

MENINO DE ASAS:

PROPOSTA DE LEITURA E INTERVENÇÃO PARA A SALA DE AULA



Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Campus Currais Novos), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de concentração - Linguagens e Letramentos. Linha de pesquisa - Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Dra. Valdenides Cabral de Araújo Dias

**CURRAIS NOVOS
2016**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catálogo de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ensino Superior do Seridó - CERES Currais
Novos

Morais, Maria de Fátima Pereira de.

Menino de asas: proposta de leitura e intervenção para a sala de aula / Maria de Fátima Pereira de Moraes. - Currais Novos, 2016. 124f.: il. color.

Orientadora: Profa. Dr^a. Valdenides Cabral de Araújo Dias.
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ensino Superior do Seridó, Mestrado Profissional em Rede Nacional.

1. Literatura. 2. Letramento literário. 3. Ensino. 4. Estratégias de leitura. 5. Leitor. I. Dias, Valdenides Cabral de Araújo. II. Título.

RN/UF/BSCN

CDU 372.41

MARIA DE FÁTIMA PEREIRA DE MORAIS

MENINO DE ASAS:

PROPOSTA DE LEITURA E INTERVENÇÃO PARA A SALA DE AULA



Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Campus Currais Novos), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras. Área de concentração - Linguagens e Letramentos. Linha de pesquisa - Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Presidente: Dr^a. Valdenides Cabral de Araújo Dias

Membro Externo: Prof^a. Dr^a. Crígina Cibelle Pereira (UERN)

Membro Interno: Prof. Dr. Sebastião Augusto Rabelo (UFRN)

**CURRAIS NOVOS
2016**

Antes de tudo, a Deus, meu Porto Seguro.

Aos meus pais amados, Expedito e Geni.

Ao meu querido esposo Chagas.

Aos meus filhos Jéssica Laís e Isaac.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a Cristo Jesus Nosso Senhor, que me deu forças (I Tm 1:12), e por tão grandiosa bênção alcançada.

Ao meu esposo Chagas e aos meus filhos Jéssica Laís e Isaac minha gratidão, pois sei que muitas vezes foi penoso o silêncio de minha ausência. Em seus gestos e olhares encontrei fonte de motivação.

Aos meus pais, que acompanharam meu percurso de vida e me ensinaram a vencer o medo e a angústia. Grata a eles por serem responsáveis por minha existência, formação e educação e que me privilegiaram com seu amor e intensa dedicação.

Aos meus irmãos Eromildo, Edileuza, Eudes Erácio e Socorro, fontes de apoio e incentivo nesse processo e que em momentos de fragilidades souberam transmitir forças.

À minha professora orientadora, Valdenides Cabral de Araújo Dias, que de forma apaixonante, competente, assídua e gentil esteve sempre à disposição para orientar e para esclarecer dúvidas. Valdenides é luz que ilumina quem com ela convive.

À amiga Vitória Medeiros, que soube olhar e ver o melhor de mim, incentivando-me a participar do ProfLetras, inclusive, acompanhando passo a passo esta conquista.

A todos os amigos que vibraram de forma entusiasmada, do processo seletivo até o presente momento, torcendo por mim.

Aos professores e colegas do ProfLetras – UFRN, Currais Novos, obrigada por se esforçarem para saciar minha sede de saber e compartilharem suas experiências e seus conhecimentos.

Não se força uma curiosidade. Desperta-se. Ler, ler e ter confiança nas cabeças que se divertem, na pergunta que vai nascer e que vai puxar uma outra pergunta.

O professor não é aqui mais do que uma casamenteira. Quando é chegada a hora, é bom que ele saia de cena na ponta dos pés.

(PENNAC, 1993, p. 51; 115)

RESUMO

Compreender que a literatura é essencial tanto para a formação do leitor como para a formação do ser humano conduz à crença em um fazer pedagógico necessário no ambiente escolar a fim de que o aprendiz tenha acesso a esse bem cultural. No entanto, o trabalho com textos literários não pode se realizar de forma casual e aleatória. É preciso que existam alternativas planejadas e prazerosas para que sua leitura se efetive. Ligado à leitura do texto literário, o letramento literário constitui um processo que deverá ser viabilizado em sala de aula, onde tem real possibilidade de se tornar um jogo estimulante. Nessa perspectiva, este trabalho acadêmico tece uma reflexão sobre a escola como principal instância de letramento literário infanto-juvenil, dando ênfase ao professor como um agente para a formação de leitores de obras literárias. A abordagem metodológica qualitativa que orienta este trabalho acadêmico tem como princípio a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011). Sendo assim, apresenta uma intervenção para o 9º ano pautada nas estratégias de compreensão leitora propostas por Solé (1998), em consonância com a sequência expandida apresentada por Cosson (2009), pretendendo uma aprendizagem significativa para o leitor. Essa mediação pedagógica ocorre a partir da leitura de Menino de Asas (1993), de autoria de Homero Homem, com o intuito de levar parte da Literatura Potiguar para a sala de aula. Entendendo a leitura como uma atividade de construção de sentidos e interação leitor-texto-autor, essa intervenção está na perspectiva dialógica da linguagem e da compreensão responsiva ativa de Bakhtin (1990/2006). Além desses autores, como orientações contamos com os PCN do ensino fundamental e com o aporte teórico definido a partir das contribuições de Candido (1995), Pennac (1993), Zilberman (2003), Soares (2005), Eco (1994), Jauss (1994), Iser (2006/2007), entre outros. A realização da sequência didática possibilitou ao educando uma experiência significativa com a literatura. As atividades orais e os registros no diário individual de leitura nos asseguram que obtivemos êxito com a intervenção ao promover a interação leitor e texto literário, pois o aluno efetivou sua construção literária de sentido com atividades inerentes ao letramento literário.

Palavras-chave: Literatura. Letramento literário. Ensino. Estratégias de leitura. Leitor.

ABSTRACT

Understanding that literature is essential both for the formation of the reader and for the formation of the human being leads to the belief in a necessary pedagogical make in the school environment so that the learner has access to this cultural good. However, working with literary texts can not be done in a random and random manner. Planned and enjoyable alternatives are needed to make your reading effective. Linked to reading the literary text, literary literacy is a process that should be made possible in the classroom, where it has a real possibility of becoming a stimulating game. In this perspective, this academic work has a reflection on the school as the main instance of literary infant-juvenile literacy, emphasizing the teacher as an agent for the formation of readers of literary works. The qualitative methodological approach that guides this academic work is based on action research (THIOLLENT, 2011). Thus, it presents an intervention for the 9th year based on the strategies of reading comprehension proposed by Solé (1998) in consonance with the expanded sequence presented by Cosson (2009), intending a meaningful learning for the reader. This pedagogical mediation takes place from the reading of Homero Homem's *Boy de Asas* (1993), with the intention of taking part of the Potiguar Literature to the classroom. Understanding reading as an activity of sense construction and reader-text-author interaction, this intervention is in the dialogic perspective of language and Bakhtin's active responsive understanding (1990/2006). In addition to these authors, as guidance we rely on the basic education NCPs and with the theoretical contribution defined from the contributions of Candido (1995), Pennac (1993), Zilberman (2003), Soares (2005), Eco (1994), Jauss (1994), Iser (2006/2007) and others. The achievement of the didactic sequence enabled the student to have a significant experience with the literature. The oral activities and records in the individual reading journal assure us that we succeeded in the intervention by promoting the reader and literary text interaction, since the student made his literary construction of meaning with activities inherent to literary literacy.

Keywords: Literature. Literary literacy. Teaching. Reading strategies. Reader.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Capa da 1ª edição do livro de Vinícius de Moraes	19
Figura 2	Escritora potiguar Nati Cortez	23
Figura 3	Escritora potiguar Salizete Freire	23
Figura 4	Escritor potiguar José de Castro	24
Figura 5	Escritora potiguar Débora Seabra	25
Figura 6	Escritor potiguar Alessandro Nóbrega	26
Figura 7	Escritor potiguar Homero Homem	27
Figura 8	Momento de intervenção na biblioteca da escola	76
Figura 9	Atividade 2 respondida pelo aluno	77
Figura 10	Atividade 3 respondida pelo aluno	78
Figura 11	Memórias dos alunos	80
Figura 12	Palanque literário	81
Figura 13	Escritores locais Hélio Crisanto e Gilberto Cardoso	81
Figura 14	Apresentações no palanque literário	82
Figura 15	Interação com os escritores locais	83
Figura 16	Leitura de cordéis	85
Figura 17	Diários de leitura	86
Figura 18	Diários de leitura de todos os alunos	86
Figura 19	Exemplares de <i>Menino de Asas</i>	90
Figura 20	Menino de Asas em sala de aula	92
Figura 21	Contextualização de Menino de Asas	93
Figura 22	Registro de marcas literárias	94
Figura 23	Imagens de leitura I	97
Figura 24	Imagens de leitura II	97
Figura 25	Imagem de leitura III	98

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICOS I – REPRESENTANDO RESPOSTAS DO PROFESSOR

Gráfico 1	Você costuma trabalhar textos literários em sala de aula?	61
Gráfico 2	Qual (is) o(s) gênero(s) literário(s) que você mais trabalha em sala de aula?	62
Gráfico 3	Como você seleciona os textos literários para seus alunos?	63
Gráfico 4	Como você avalia a Sala de Leitura/Biblioteca de sua escola quanto ao acervo bibliográfico?	63
Gráfico 5	Como você avalia a sala de Leitura/Biblioteca de sua escola, quanto às condições físicas do espaço?	64
Gráfico 6	Com qual frequência você trabalha poesia (em prova ou verso) com seus alunos?	64
Gráfico 7	Qual a motivação quando seleciona os textos literários para serem trabalhados em sala de aula?	65
Gráfico 8	Você tem acesso às obras produzidas por autores potiguares?	65
Gráfico 9	De que forma você tem acesso às obras produzidas por autores potiguares?	66
Gráfico 10	Você conhece algum autor potiguar? Já leu alguma obra produzida por um deles?	66
Gráfico 11	Você costuma trabalhar obras de autores potiguares com seus alunos?	67

GRÁFICOS II – REPRESENTANDO RESPOSTAS DO ALUNO

Gráfico 1	Você gosta de ler?	69
Gráfico 2	O que mais gosta de ler?	69
Gráfico 3	O que tem lido ultimamente?	69
Gráfico 4	Há momentos de leitura literária nas aulas de Português?	70
Gráfico 5	O que lê nas aulas de Língua Portuguesa?	70
Gráfico 6	Na sua cidade tem biblioteca?	71
Gráfico 7	Você vai à biblioteca pública?	71
Gráfico 8	Na sua escola tem biblioteca?	72
Gráfico 9	Você já retirou livro de literatura na biblioteca da escola?	72
Gráfico 10	O que acha do acervo da biblioteca na escola?	72
Gráfico 11	O que costuma ler na escola de um modo geral?	73
Gráfico 12	No ambiente família alguém lhe incentiva a ler?	73
Gráfico 13	Fora do espaço escolar, você tem contato com livros de literatura?	74
Gráfico 14	Como foi sua vivência com a leitura?	74

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO	11
II A LITERATURA JUVENIL NO BRASIL	16
2.1 Traçado histórico da literatura infanto-juvenil no Brasil	17
2.2 Literatura infanto-juvenil potiguar	21
2.3 Homero Homem e sua obra	27
III A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DO LETRAMENTO LITERÁRIO	30
3.1 Passeios pelos bosques da ficção no ambiente escolar	31
3.2 O espaço da narrativa juvenil	39
3.3 O leitor de literatura juvenil	46
IV DANDO ASAS À IMAGINAÇÃO	57
4.1 Alçando voo com <i>Menino de Asas</i> : uma proposta de encantamento literário na sala de aula	58
4.2 Os encantados	60
4.3 O início do encantamento	61
V CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	103
WEBGRAFIA	106
ANEXO I	107
ANEXO II	109
ANEXO III	111
ANEXO IV	123

I INTRODUÇÃO

Constantemente, ouve-se dos educadores a queixa a respeito do crescente desinteresse dos estudantes de todos os graus pela leitura: “Os meus alunos não gostam de ler”. É dessa forma que esses profissionais se expressam quando se fala em leitura. Como consequência, procura-se responder à indagação: “Por que meus alunos não leem?” Várias são as razões apontadas para esse fato: ausência de um ambiente familiar que valorize e estimule o hábito da leitura; decadência do ensino; ineficácia das práticas de ensino de leitura; falta de exigência na vida escolar; muitas formas de lazer no meio social; fácil e intenso acesso à TV e à internet (particularmente às redes sociais); falta de compromisso dos professores de Língua Portuguesa. Fala-se até em comodismo e ausência de interesse do aluno.

Nesse contexto, o papel da escola é de extrema relevância para a formação do leitor. Desenvolver e aprimorar essa atividade cotidianamente nesse espaço educacional é uma preocupação constante, uma vez que é função da escola, por excelência, assegurar a competência leitora, formando leitores proficientes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento oficial criado pelo Ministério da Educação e Cultura como um referencial para nortear a prática docente nas escolas brasileiras, enfatiza essa preocupação. A abordagem da leitura nesses documentos evidencia que um dos objetivos primordiais da escola é formar um leitor proficiente, isto é, alguém que compreende o que está lendo; que lê também o que está nas entrelinhas, tendo a percepção de elementos implícitos; que sabe que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; enfim, que reconhece as relações de intertextualidade e localiza os seus elementos discursivos.

Entretanto, mesmo diante do que propõem os PCN, as escolas brasileiras não estão conseguindo concretizar esse processo. É possível fazer essa afirmação a partir dos resultados de diferentes instrumentos de avaliação. Os programas nacionais de avaliação escolar, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira, e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), perceberam os problemas de qualidade na educação brasileira, com dificuldades principalmente em leitura e interpretação de textos. Os mais recentes resultados dessas avaliações têm atestado isso. O Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), que avalia e compara o desempenho escolar de jovens de dezenas de países em que uma das áreas-chave também é a leitura, divulgou o último levantamento em 2015 e o Brasil encontra-se na 60ª posição entre 65 países. Esse fato só evidencia outro aspecto destacado pelos PCN (2000, p. 17): A escola “deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores”. Assim sendo, é por

demais óbvio ser essencial desenvolver atividades de leitura nas escolas que favoreçam o aprimoramento do que precisa ser ou já está internalizado em relação a atividades leitoras.

Diante de tal questão, o papel da escola se configura como essencial e, incontestavelmente, deve atender ao propósito da formação leitora que até justifica a função social da referida instituição nesse processo. Nesse espaço escolar, sabendo que o agente educacional mais próximo do educando é o professor, quem melhor que esse profissional para desenvolver a competência leitora e despertar em seus alunos o prazer da leitura? Em um país com alto índice de analfabetos funcionais (aqueles que embora tenham aprendido a decodificar a escrita, não desenvolveram a habilidade de interpretação de texto), qualquer iniciativa que vise transformar brasileiros em leitores proficientes é sempre bem vinda. Para Lajolo (p. 4, 2008), as iniciativas são extremamente importantes. Entretanto, segundo essa escritora, é mais urgente investir em material humano, com a formação de mediadores de leitura, professores e bibliotecários capazes de semear o prazer de leitura em todo o Brasil.

E nesse cenário, compete ao professor, como principal mediador, iniciar a criança no mundo da leitura e estimular o gosto pelo livro, ao criar situações pedagógicas que desenvolvam o hábito da leitura e proporcionem a fruição no ato de ler. É necessário ao educador estar consciente de quão importante é sua prática em sala de aula e que, como mediador, poderá motivar o aluno à prática da leitura. Para Zilberman (2003, p. 28), “ao professor cabe o desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais [...]”.

É em sala de aula que a criança deve ter acesso a uma diversidade de leitura que possa desenvolver habilidades e competências que promoverão sua formação leitora. Por diversas razões, muitos alunos não entram em contato com leitura de qualidade e com adultos leitores. Isso é mais intenso quando se refere ao texto literário. Relatos dos próprios alunos levam a crer que é só no espaço escolar que a maioria deles tem acesso a esse bem simbólico que é a literatura, e não podemos, como ensina Candido (1995), negar-lhes esse direito. Dessa forma, mesmo o espaço familiar e a própria língua materna podendo ser vias de acesso à literatura, a escola torna-se o único local de contato com os textos, cabendo a essa instituição oferecer leituras de qualidade, modelos de leitores, diversos textos e práticas de leituras eficazes. Portanto, trabalhar com o texto literário deve se tornar uma prática efetiva inserida no cotidiano da sala de aula.

Corroborando essa ideia, Soares (2005) afirma que é função da escola proporcionar um amplo e irrestrito acesso ao universo da leitura, tanto a leitura informativa como a leitura literária. Para efetivar esse propósito, a escola deve promover uma prática constante de

leitura, organizada em torno de uma diversidade de textos e gêneros textuais. Cabe a ela proporcionar às crianças e adolescentes um convívio estimulante com a leitura, assim como possibilitar que esta cumpra o seu papel, que é o de ampliar a leitura da palavra, a leitura do mundo e a compreensão de seu lugar no mundo. Há a necessidade de um trabalho de sensibilização da criança e do adolescente para o livro.

Isso posto, na condição de mestranda do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) e considerando que um dos seus requisitos é a realização de uma pesquisa com proposta de intervenção, os aspectos abordados nos instigaram a elaborar e desenvolver uma intervenção educacional, propondo uma alternativa metodológica para contribuir com a formação leitora infanto-juvenil, compreendendo a escola como principal agência de letramento literário. Nessa proposição, entende-se a figura do professor como mediador desse processo utilizando a leitura de um dos gêneros literários – o romance – como um importante instrumento de formação de leitores no domínio escolar. Ressaltando a relevância desse profissional nesse processo de mediação, aqui citamos Pennac, na obra *Como um Romance* (1993, p. 55), quando se refere ao público jovem: “Ele é, desde o começo, o bom leitor que continuará sendo se os adultos que o circundam alimentarem seu entusiasmo... estimularem seu desejo de aprender...”. Sabemos que as crianças e os jovens também convivem com a leitura em outros espaços, porém, indubitavelmente, o professor tem a primazia como mediador de leitura e agente para o letramento literário e que, por essas razões deve, também, ser um leitor eficiente.

A partir de nossas reflexões, parte delas expressas nesta introdução, optamos, assim, por uma pesquisa-ação com foco no letramento literário. Nossa pretensão está voltada para uma intervenção que cause um impacto significativo para a formação leitora dos alunos. Com esse propósito, decidimos realizar o projeto de intervenção com alunos do 9º ano de uma escola estadual da cidade de Santa Cruz/RN, e definimos como objetivo geral expor e vivenciar uma alternativa metodológica de letramento literário no sentido de contribuir com a formação leitora do texto literário no Ensino Fundamental.

A partir daí, elencamos os seguintes objetivos específicos: 1. Tecer reflexões sobre a instituição escolar como principal agência de letramento literário e a figura do professor como mediador dessa formação leitora, utilizando a leitura de obras literárias; 2. Levar a Literatura Potiguar para a sala de aula do Ensino Fundamental, de modo que se conheça parte da produção literária local; 3. Conferir ao leitor uma postura ativa, reconhecendo a leitura como exercício de compreensão responsiva e atividade de interação; e 4. Apresentar e desenvolver estratégias que contribuam para a competência leitora e a formação do hábito de leitura.

Essa ação pedagógica mediadora é proposta com base na leitura de *Menino de Asas*, do escritor norte-rio-grandense Homero Homem (1993), com o objetivo de proporcionar aos alunos o acesso e a valorização da Literatura Potiguar. A realização dessa alternativa metodológica está pautada nas estratégias de compreensão leitora em três fases (antes, durante e depois da leitura), propostas por Solé (1998), em consonância com a sequência didática básica e a sequência expandida, apresentadas por Cosson (2014). O que estiver relacionado à leitura e ao leitor será compreendido numa perspectiva discursiva (BAKHTIN, 1990/2006) e no dialogismo como procedimento de ensino de literatura (CEREJA, 2005).

Justificamos a escolha de *Menino de Asas* para nossa proposta de intervenção seguindo as orientações de Cosson (2014). Para esse autor, as escolhas do professor na seleção de obras podem estar direcionadas em função de três aspectos: primeiro, na escolha de textos a partir do quadro canônico da literatura brasileira; segundo, refere-se à contemporaneidade dos textos, isto é, aquelas obras escritas no tempo do leitor; e terceiro, às obras atuais, àquelas que têm significado para o leitor em seu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação.

Ainda de acordo com Cosson (2014, p. 34), “o letramento literário trabalha sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos”. Também consideramos que, além de ser uma obra da literatura potiguar um dos nossos objetivos neste trabalho acadêmico, trata-se de um romance atual, pois numa sociedade como a nossa onde o *bullying* se presentifica de forma tão intensa, principalmente na escola, e que tantos danos tem causado ao nosso aluno, a abordagem leva em conta essa problemática, já que o tema principal de *Menino de Asas* é o preconceito. Com isso, pretendemos possibilitar uma aprendizagem significativa para o leitor infanto-juvenil.

Nosso trabalho se estrutura da seguinte forma: o primeiro capítulo traz a introdução, no qual apresentamos o tema deste trabalho; no segundo capítulo, intitulado *A literatura juvenil no Brasil*, traçamos um histórico da literatura infanto-juvenil no Brasil a partir dos estudos de Marisa Lajolo e Regina Zilberman, a Literatura Potiguar, Homero Homem e sua obra. No terceiro capítulo – *A sala de aula como espaço de letramento literário* – tecemos reflexões sobre as práticas escolares (ou não) de leituras literárias, buscando compreender de fato o que se ensina e como se ensina na escola quando se trata de literatura infanto-juvenil. O quarto capítulo, denominado *Dando asas à imaginação*, explicita as questões de pesquisa e os objetivos que orientam a proposta interventiva, apontando a contribuição maior para a formação leitora do ensino fundamental. O segundo subtítulo apresenta a descrição do projeto de intervenção com a sequência didática *Alçando voo com Menino de Asas: uma proposta de*

encantamento literário. As considerações finais compreendem as sínteses a que chegamos durante a intervenção, propondo caminhos para novas possibilidades de exploração em sala de aula da obra estudada, bem como de outras obras de autores potiguares.

II A LITERATURA JUVENIL NO BRASIL

Assim, Menino de Asas não podia mais ir à escola. Sob pena de, ele, professor, perder o lugar. Era pobre, tinha também quatro meninos, que usavam pés, para alimentar e educar. O pai camponês devia compreender; Menino de Asas tinha mesmo que ficar sem instrução.

(Homero Homem, in: *Menino de asas*, 1993, p. 13)



2.1 Traçado histórico da literatura infanto-juvenil no Brasil

Neste capítulo apresentamos o percurso histórico da literatura juvenil brasileira, o que permite vislumbrar os ciclos de produção literária infantil e juvenil e a cultura brasileira. Para Lajolo e Zimberman (2007, p. 9), esses ciclos, quando associados ao plano histórico e cultural, possibilitam a compreensão da literatura infantil e juvenil contemporânea como ponto de chegada do que a antecedeu, considerando o texto como ponto de partida e de chegada da história literária. O desafio é pensar nas obras infantis e juvenis contemporâneas sem separá-las dos textos que as antecederam.

Nos outros subtítulos temos o foco direcionado para a literatura potiguar. Abordamos a produção literária infanto-juvenil no Rio Grande do Norte, dando ênfase ao trabalho do escritor Homero Homem, por se tratar do autor da obra com a qual será realizada a intervenção durante a pesquisa-ação deste trabalho.

A literatura infantil e juvenil, no Brasil, demorou séculos, desde o período do descobrimento, para se consolidar. Com Viriato Correia¹, um dos primeiros escritores brasileiros a escrever para o público infantil, tivemos uma produção mais voltada para a formação pedagógica do aluno. No entanto, Zilberman (2003) considera que o marco inicial desse tipo de literatura situa-se em 1921, com a obra de Monteiro Lobato², *A menina do narizinho arrebitado*. Considerando que as obras até então existentes eram traduções de contos de fadas e histórias europeias, Lobato conseguiu trazer para a literatura brasileira destinada às crianças e aos jovens o viço da realidade brasileira, aliando a esta elementos do universo mitológico universal e das lendas brasileiras.

Dessa forma, podemos situar a literatura infantil e juvenil brasileira em três períodos, a saber: o período pré-lobatiano, quando as obras se voltavam essencialmente para o ensino; o período lobatiano, quando as obras começaram a ser tratadas como arte e, portanto, aliavam o prazer da leitura ao ensino; o período pós-lobatiano, quando escritores, tomando o caminho temático de Lobato, conseguiram traçar a sua própria obra. Em resumo, podemos observar no organograma abaixo a seguinte divisão:

¹ Manuel Viriato Correia Baima do Lago Filho, escritor brasileiro, falecido em 1967, deixou uma obra importante, que abarca desde o romance às crônicas. Na literatura infantil, o seu livro de maior sucesso foi Cazuza (1938), livro de memórias, relatando as suas vivências escolares.

² José Bento Renato Monteiro Lobato (1882-1948) tem em “O Sítio do Pica Pau Amarelo” uma de suas maiores criações. A história dessa obra teve início no ano de 1921 quando ele publicou o livro *Narizinho Arrebitado*. No cenário principal, sítio localizado no interior do Brasil, movimentam-se personagens (entre outros) como Dona Benta (dona da fazenda); Narizinho e Pedrinho (seus netos); Emília (boneca de pano); Tia Nastácia (empregada). Juntos, eles desfrutam de aventuras explorando fantasia, descoberta e aprendizagem.



Após Monteiro Lobato, muitos escritores surgiram com essa proposta de obras destinadas aos públicos infantil e adolescente. Podemos destacar, dentre os mais representativos, Malba Tahan³, José Lins do Rego⁴, Érico Veríssimo⁵ e Maria José Dupré⁶. Cavéquia⁷, ao traçar, em seu artigo, um panorama da literatura infantil no Brasil, vai mostrar que vários escritores foram surgindo, décadas após décadas, mas conservando alguns traços lobatianos em suas obras. Para ela,

É a partir da década de 1970 que esse panorama começa a mudar, motivada pela lei de reforma de ensino que obriga a adoção de livros de autor brasileiro nas escolas de 1º grau. Surgem, assim, escritores como Fernanda Lopes de Almeida, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Marina Colasanti e Eliardo França. Trata-se de autores que compuseram/compõem uma

³ Heterônimo do poeta Júlio César de Melo e Souza. Dentre as suas inúmeras obras, podemos citar *O homem que calculava* (1938) e *Salim, o mágico* (1970).

⁴ Sua literatura é mais voltada para o público adulto. No entanto, podemos destacar duas obras significativas para o público juvenil: *Moleque Ricardo* (1935) e *Histórias da velha Totônia* (1936).

⁵ Érico Veríssimo (1905/1975), em suas obras de literatura infantil, se destacou pela imaginação mais do que fértil, criando histórias que mesclam os contos de fadas com a contemporaneidade. Com belas ilustrações de Eva Furnari, destacaremos aqui *Os Três Porquinhos Pobres*, que conta a história de Sabugo, Salsicha e Linguicinha. Eles fogem e vão ao cinema. O público se assusta e mais uma vez fogem e conhecem a Chapeuzinho que de Vermelho se torna Verde por conta deles serem daltônicos. Criam uma confusão por confundirem a avó da Chapeuzinho Verde com o Lobo Mau, e resolvem, então, voltar ao chiqueiro.

⁶ No ano de 1943, Dupré começa a publicar obras infantis com *Aventuras de Vera, Lucia, Pingo e Pipoca*, premiado pela ABL. É autora de vários clássicos da literatura infanto-juvenil, mas foi o romance *Éramos Seis*, obra também premiada pela ABL, que a lançou efetivamente no mercado. As obras destinadas ao público infantil ganharam destaque com a série que narra as aventuras do Cachorrinho Samba.

⁷ Disponível em <<http://www.abrale.com.br/wp-content/uploads/breve-panorama.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2016.

literatura com fortes traços lobatianos, em que o lúdico, o inventivo, o real e o imaginário são preponderantes, além da busca pela linguagem e cultura brasileiras. Nas décadas de 1980 e 1990, grande foi a expansão da produção literária para a infância e juventude. Atualmente, no tecnológico e globalizado século XXI, a produção tem tido crescimento realmente significativo, tanto quantitativa quanto qualitativamente.

Dentro dessa produção inicial, de que fala Cavéquia, podemos citar o poeta Vinícius de Moraes e sua obra *A arca de Noé* (1970), cujos poemas foram posteriormente musicados, em parceria com Toquinho. É das obras destinadas às crianças a que mais se faz presente nos livros didáticos.

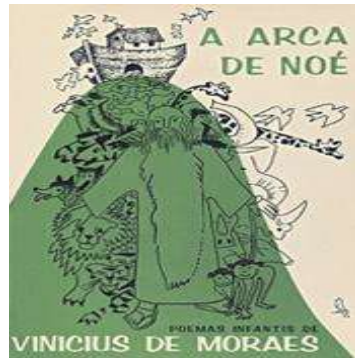


Figura 1 – Capa da 1ª edição do livro de Vinícius de Moraes

Cavéquia ainda se reporta às décadas de 1980 e 90 para falar sobre a expansão da literatura infanto-juvenil, citando alguns nomes consagrados desse gênero, como Ruth Rocha e Ana Maria Machado. Cabe aqui acrescentar nomes como os de Roseana Murray, Tatiana Belinky, Pedro Bandeira, Giselda Laporta Nicolelis, Eva Furnari, dentre outros autores. Vejamos o perfil de dois desses escritores mais divulgados e lidos nas escolas, na atualidade:

a) Pedro Bandeira

Com uma vivência anterior na área de Comunicação – no Jornalismo e na Publicidade – a partir de 1972, Pedro Bandeira começou a escrever histórias para crianças publicadas em revistas, até que, em 1983, com a publicação de sua primeira história em formato de livro (*O dinossauro que fazia au-au*), livro voltado para crianças que fez o maior sucesso, passou a dedicar-se exclusivamente à criação de livros infantis e juvenis. Esse autor de literatura infanto-juvenil é o mais vendido no Brasil (vinte e três milhões de exemplares até 2012) entre mais de 80 títulos publicados até 2012.

Mas foi com *A droga da obediência*, voltado para adolescentes, que ele se consagrou, tendo já esse título vendido 1,6 milhão de exemplares até 2012. Autor amplamente premiado, citamos *O Fantástico Mistério de Feiurinha*, com o qual ganhou o Prêmio Jabuti de 1986 e logo se tornou um clássico; o livro *A princesa e o pintor* (2001) também foi premiado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, entre outros títulos. Eis algumas obras escritas pelo autor citado: *Alice no País da Mentira*; *Brincadeira mortal*; *É proibido miar*; *Garrote, menino coragem*; *Histórias apaixonadas*; *Mais respeito, eu sou criança!*; *Malasaventuras: safadezas de Malasartes*; *Prova de fogo* e *Uma ideia solta no ar*.

Pedro Bandeira aprendeu a dedicar a cada público-alvo uma escrita distinta, desde o público juvenil ao infantil. Ele também buscou recursos na psicologia e na educação para compreender questões delicadas que envolvem o leitor infantil.

b) Eva Furnari

No princípio, era o desenho e depois o desenho se fez letra... Usando o traço como ofício, Eva Furnari torna-se ilustradora e só posteriormente envereda pela produção literária. A ideia era não era criar livros próprios, mas ilustrar trabalhos de outros autores. Essa autora estreia em livro no ano de 1980, com a coleção Peixe Vivo, cujos livros de imagens traziam as narrativas destinadas para crianças não alfabetizadas. Por um período, publicou semanalmente histórias da Bruxinha no suplemento infantil na Folha de São Paulo. Quanto a seu estilo, ela diz: “Minhas criações são intuitivas, com universos simbólicos e lúdicos. Nunca são baseadas em pessoas reais, nem têm discurso moralista ou intelectualizado”.

Ao longo de sua carreira, Furnari recebeu diversos prêmios, entre eles, o Prêmio Jabuti de Melhor Ilustração, pelos livros *Truks* (1991), *A Bruxa Zelda e os 80 docinhos* (1996), primeira obra escrita, *Anjinho* (1998), *Circo da Lua* (2004), *Cacoete* (2006) e *Felpe Filva* (2007). Foi premiada por dez vezes pela Fundação do Livro Infantil e Juvenil. São mais de 60 títulos, entre eles *Cabra-cega* (1980), *Caça-fumaça* (1992), *Bruxinha e as Maldades da Sorumbática* (1997), *Coleção Avesso da Gente* (2000), que juntos já venderam mais de 3 milhões de exemplares.

Dividida entre o mundo real e o mundo imaginário, no processo de produção literária, a autora explica: “Eu me concentro, imagino um lugar, e vou vendo os personagens que aparecem, num processo que não é racional”. Entre suas criações destacamos duas obras: *Felpe Filva* (2007), que aborda o tema da diferença (Felpe tem uma orelha maior que a outra). Ele é um coelho poeta que vence seu pessimismo após conhecer Charlô, que discordava de seus poemas. Nesse livro aparecem diversos gêneros textuais – traço

característico das obras da autora. A outra obra é *Problemas Borborildos* (2011). Dramáticos e bobos, os borborildos se metem em encrencas ocasionando uma proposição inusitada e divertida maneira de se criar problemas matemáticos: cada problema se torna um pequeno conto, que termina com uma pergunta numérica mais objetiva e outras, mais abertas e subjetivas, que estimulam a imaginação do leitor.

Com base nas produções e no estilo literário desses dois autores citados, é possível observarmos, portanto, que a literatura produzida para o leitor infantil e juvenil, na atualidade, promove a formação leitora dentro de um novo padrão de aprendizagem, aliando o estético, o lúdico e o prazer da leitura ao conhecimento, bem como à reflexão crítica da realidade, contribuindo, enfim, para que o aluno amplie os seus horizontes no tocante ao hábito de ler e, conseqüentemente, aprimore os seus letramentos.

2.2 Literatura infanto-juvenil potiguar

Introduzimos esta seção com uma citação de Tarcísio Gurgel (2001, p. 128), que diz:

Comparada às grandes, a nossa literatura é pobre e fraca. Mas é ela, não outra, que nos exprime. Se não for amada, não revelará a sua mensagem, e se não a amarmos ninguém o fará por nós. Se não lermos as obras que a compõem, ninguém as tomará do esquecimento, descaso ou incompreensão.

Esse apelo ao amor e à valorização à literatura mais próxima nos levou a trazer para este trabalho acadêmico um espaço privilegiado para a literatura potiguar e, mais especificamente, a literatura infanto-juvenil do Rio Grande do Norte.

Partindo dessa premissa, iniciamos as discussões com um breve percurso da produção literária infanto-juvenil no Rio Grande do Norte, salientando que são poucos os autores do nosso Estado que se dedicaram a produções nessa área. Nati Cortez, Homero Homem, Maria Eugênia Montenegro e Waldson Pinheiro foram os que tiveram obras mais representativas no passado. Quanto ao presente, o autor José de Castro⁸, ao ser entrevistado tratando da existência atual no Estado de outros bons autores de literatura infanto-juvenil, cita alguns nomes como Salizete Freire, Marcos Medeiros, José Acaci, Juliano Freire, Clotilde Tavares, Antonio Francisco, Monalisa Silvério, Andréa Pernambuco Toledo, Dorinha Timóteo, Flauzineide Moura, Diógenes da Cunha Lima e, mais recentemente, os autores

⁸ Disponível em: <<http://www.substantivoplural.com.br>>.

Carol Vasconcelos, Roberto Lima de Souza, Gisele Borba, Débora Seabra, Alexandro Nóbrega, dentre outros. Acrescentamos a esses citados o próprio José de Castro, também escritor de obras infanto-juvenis, que também vem se destacando.

De fato, neste início do século XXI, a literatura infantil ganha um relevo importante, figurando nomes a respeito dos quais trataremos mais adiante. Ressaltamos, no entanto, que aqui serão elencados apenas alguns escritores, a cujas obras tivemos acesso. Pelo fato de a literatura infanto-juvenil potiguar não ser amplamente divulgada, apresentaremos o resumo biográfico de cada autor e uma imagem a ele referente.

a) Nati Cortez

Na leitura do percurso historiográfico da produção literária para um público leitor formado por crianças, adolescentes e jovens, constata-se que sua origem remete à autora Nati Cortez, nome hoje considerado pioneiro na literatura infantil do Rio Grande do Norte, conforme assinala a professora potiguar Sonia Othon⁹, da UFRN, ao frisar o pioneirismo da referida autora no RN.

Maria Natividade Cortez Gomes (Nati Cortez), cujo nome de solteira era Maria Natividade da Silva, nasceu em Natal em 1914 e faleceu em 1989, aos 75 anos. Essa escritora escreveu peças teatrais para crianças e adultos, abordando temas como a infância e a vida de Natal nos anos 20, 30 e 40 do século passado. Um dos 24 filhos de Nati Cortez, João Maria, 68 anos, conta que a mãe escrevia desde os 14 anos de idade, mas o interesse por peças infantis surgiu somente após o nascimento dos primeiros netos, na década de 1960¹⁰.

Durante sua trajetória, publicou peças como *Diálogo das Estrelas* (1971) e *Abelhinha Sonhadora* (1973). Suas principais obras, no entanto, foram *O Mistério dos Discos Voadores* (1976), *A Guerra dos Planetas* (1972), *O Curumim Amazônico* e *O Maribondo Amoroso* (1980). A já citada obra *O Maribondo Amoroso* origina-se de uma peça teatral. O livro conta a história de um maribondo, cujo nome é Amoroso, que se apaixona por uma abelhinha. O romance, que contraria a vontade da abelha rainha e do rei maribondo, ainda sofre mais um revés: como são de espécies diferentes, ele machuca a fêmea com seu ferrão. Como prova de seus sentimentos, Amoroso retira o seu ferrão e se torna um abelhão para conseguir viver junto da amada. Enfim, os dois se casam e vão morar juntos na colmeia, mostrando aos jovens leitores que o amor faz maravilhas quando une os corações.

⁹ Disponível em: <<http://jornalzonasulnatal.blogspot.com.br/2014/04/naticortez.html>>.

¹⁰ Disponível em: <<http://ow.ly/KNICZpotiguarte.blogspot.com/2013/07/nat.html>>.



Figura 2 – Escritora potiguar Nati Cortez

b) Salizete Freire

A escritora potiguar Salizete Freire Soares lançou sua primeira obra em 1996. Concorreu ao Prêmio Jabuti em 2012, na categoria infantil, com o livro *Mundo pra que te quero*. Pelas Edições Paulinas publicou: *A lua no céu e ela na terra* (2009), *Mundo pra que te quero* (2011), *Tudo vira outra história* (2012) e *Bicho pra que te quero* (2014). Considerando-se uma escritora de formação lobatiana, Salizete constrói uma obra extremamente poética, relacionando elementos do mundo real e do imaginário para promover a ludicidade e o prazer da leitura. Quem lê suas obras, passa a ver a vida como possibilidade de transição entre sonho e a realidade, como é o caso da obra juvenil *A lua no céu e ela na terra* (2009), cuja temática liga as fases da lua às da mulher: lua nova para a meninice; lua crescente para a mocidade; lua cheia para a gravidez; lua minguante para a velhice.



Figura 3 – Escritora potiguar Salizete Freire

c) José de Castro

Poeta mineiro há 40 anos morando no Rio Grande do Norte, José de Castro tem o título honorífico de Cidadão Natalense. Vindo de uma cidade que, como ele mesmo diz, tem rio, mas não tem mar, aponta ter sido esse o motivo que o levou a ser um viajante por algumas regiões do Brasil. Chegando ao Nordeste, encontra em Natal a beleza das dunas e o gosto do sal do mar. Decide, então, escrever poemas navegando em fantasia. Nesse cenário, surgiram esses versos de mar que hoje se encontram na obra de nome sugestivo *Poemares* (2007). Brincando com rimas e ritmos, o autor escreve poemas associando nome dos peixes a uma característica: “Serra, serra, peixe-serra/quantos peixes já serrou?” (CASTRO, 2007, p. 38). Todos com temática relacionado ao mar, evoca até personagens lendários como a sereia: “um canto de sereia,/feito magia ao luar./Ou seria uma princesa/encantada a se pentear?” (CASTRO, 2007, p. 16). Contando com a citada obra, tem sete livros de poemas infantis publicados: *A Marreca de Rebeca* (2014); *Poetrix* (2012); *Dicionário Engraçado* (2012); *O Mundo em Minhas Mãos* (2005); *A Cozinha da Maria Farinha* (2007); *Poemas Brincantes* (2015). Além desses, lançou ainda dois livros de poemas para adultos que têm grande aceitação junto ao público juvenil: *Apenas Palavra* (2015) e *Quando Chover Estrela* (2015). Escreveu uma peça teatral que encerra uma comédia musical infanto-juvenil intitulada *Ópera dos Gatos*. Em 2016 foram publicados novos livros infantis, incluindo *Um Livro, um Castelo* e *Vaca Amarela Pulou a Janela*, com reinvenção de parlendas, além de um de humor para adolescentes, *Desditos populares & Outros textos de humor*. Os seus livros *Poemares* e *Poetrix* foram selecionados pelo Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE), do MEC, com tiragens superiores a 30 mil exemplares.

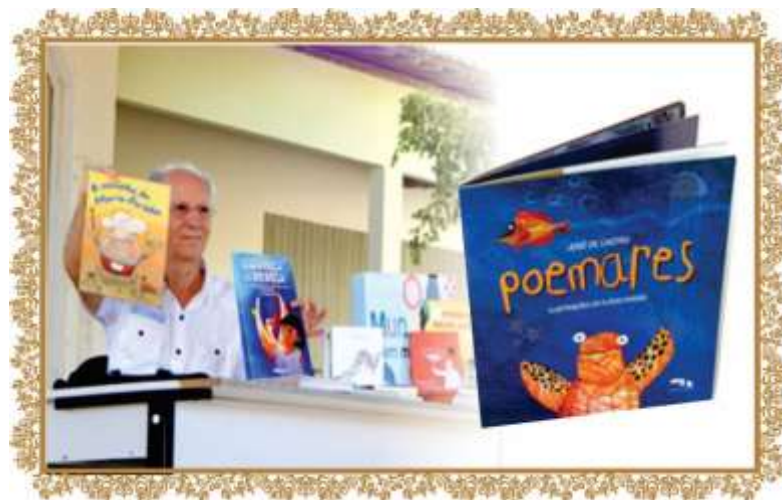


Figura 4 – Escritor potiguar José de Castro

d) Débora Seabra

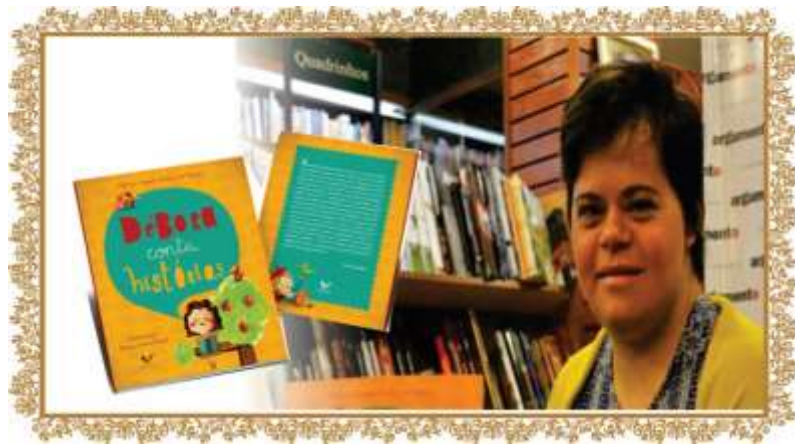


Figura 5 – Escritora potiguar Débora Seabra

Aqui, pretendemos dar um especial destaque à Débora Araújo Seabra de Moura. Portadora de síndrome de Down, Débora nasceu em Natal, numa época em que seus portadores da síndrome eram conhecidos pejorativamente como *mongoloides*. Determinada, fez o curso de magistério e se tornou a primeira professora brasileira com a síndrome a se formar na profissão. Ela diz que passou a infância ouvindo as histórias da mãe. Quando estava com nove anos, foi hora de conhecer o capítulo mais doloroso. Com ritmo próprio e incentivo da família, em 2013 estreia na literatura com o infantil *Débora Conta Histórias* (Alfaguara). São fábulas em que vivem um passarinho de asa quebrada, uma galinha surda, um sapo que não sabia nadar, um gato e um coelho preto, um cachorro e um papagaio que não se davam e um pato gay.

Algumas das histórias de seu livro remetem a cenas concretas que a autora presenciou na infância e na adolescência. Na fábula *Passarinho de Asa Quebrada Também Voa*, ambientada numa fazenda, um pássaro, ao quebrar a asa, não consegue acompanhar o bando. O grupo do qual fazia parte questiona se ele não teria mais segurança ficando numa gaiola. A garota que mora na fazenda interfere e pede aos passarinhos que aceitem o jeito dele, já que é capaz de chegar ao mesmo lugar, embora levando um pouco mais de tempo. Resultado: eles ficam envergonhados pela proposta que fizeram e alguns passam a voar mais atrás, fazendo companhia para o amigo de uma asa só. “Quis mostrar que tem que incluir”, comenta Débora.

Seu livro não traz simples fábulas com uma moral no final. Bonito e gracioso, o conteúdo expressa o que ela vivenciou em alguns momentos, relatando sua própria postura diante da vida. Autora de um livro de “fábulas inclusivas” infantis, com texto de apresentação

de João Ubaldo Ribeiro, ela ainda é atriz amadora formada em teatro, militante cultural e ativista dos direitos de portadores de necessidades especiais. O primeiro livro publicado de Débora vem com o endosso de João Ubaldo Ribeiro: “Raramente me emocionei tanto quanto ao ler pela primeira vez as histórias criadas por Débora”, escreve.

e) Alessandro Nóbrega



Figura 6 – Escritor potiguar Alessandro Nóbrega

Artista plástico, poeta, mágico e escritor de obras literárias para o público infantil, Alexandro de Lima Nóbrega é pós-graduado em Língua Portuguesa pela UFRN. Foi professor da rede pública de ensino do Estado do RN por 23 anos e atualmente é secretário executivo do IFRN. Ele relata que seu interesse pela literatura infantil teve início já na infância com as leituras de Monteiro Lobato, que se tornaram um hábito. Nóbrega credita à sua mãe, professora e incentivadora da leitura em casa, o hábito adquirido e cultivado por ela. Na adolescência, passou a frequentar a biblioteca pública da cidade – um dos poucos lugares em que podia ter o contato com livros. Esse interesse pela literatura o levaria a cursar a Licenciatura em Letras. É autor de dois livros infantis, publicados pela Editora Caravela Selo Cultural: *O Besouro e a Borboleta* (2015) e *Imbuãnilo, o Imbuá que deu um nó* (2016). Esse escritor explicita que o despertar para a escrita de livros infantis aconteceu com a chegada dos seus dois filhos, João Hiago e Júlia Gabrielle, que sempre lhe pediam para ler histórias antes de dormir. Foram nesses momentos de pai contador de histórias infantis que surgiu a ideia de escrever o seu primeiro livro – *O Besouro e a Borboleta*. Entusiasmado com o sucesso desse livro, decidiu escrever o segundo – *Imbuãnilo, o Imbuá que deu um nó*. A experiência desse escritor natural de Santa Cruz e aí residente é uma mostra de que atualmente o interesse por literatura infantil e sua produção tem-se expandido na região potiguar.

No Rio Grande do Norte, embora a literatura infanto-juvenil potiguar seja pouco consumida, há um florescimento nessa área. É fato que em nosso Estado há um reconhecido desenvolvimento na produção literária para crianças, adolescentes e jovens. Nesse patamar, constata-se uma literatura infanto-juvenil mais amadurecida que necessita de maior visibilidade, visto que não deixa em nada a desejar se comparada à literatura de outros estados. No que diz respeito aos escritores potiguares e a seu público leitor, eles têm vivenciado um efervescente crescimento editorial.

A esse respeito, a doutora em literatura Rejane Souza¹¹ diz que o que vemos é uma “densidade literária que verte nas livrarias, festivais literários e em debates”. Essa pesquisadora da área literária em questão assegura, todavia, que “[...] apesar da boa colheita que vive a literatura potiguar, ainda há carência de canais de divulgação e sede de leitores que possam se tornar mediadores que semeiem com paixão a leitura literária do RN”.

2.3 Homero Homem e sua obra



Figura 7 – Escritor potiguar Homero Homem

Um dos escritores mais expressivos e pioneiros da literatura infanto-juvenil e um dos mais lidos dentre todos os ficcionistas norte-rio-grandenses, Homero Homem é o autor de *Menino de Asas* (1993). Obra originalmente publicada em 1968, o livro conta a história de um menino que nasce com asas no lugar dos braços. Cansado de ser discriminado pelos habitantes da pequena cidade em que vive, o Menino de Asas se muda para uma cidade maior, determinado a vencer a rejeição e o preconceito. Nesse percurso cheio de contratempos e aventuras, ele descobre a amizade e o amor.

¹¹ Integrante do Núcleo de Livro, Leitura e Bibliotecas da Secretaria de Educação e Cultura do RN.

Um menino de asas e um cabra das Rocas são referências sobre Homero Homem de Siqueira Cavalcanti¹². Esse autor nasceu no Engenho Catu, de propriedade de seu pai, no município de Canguaretama, Estado do Rio Grande do Norte, em 5 de Janeiro de 1921, e faleceu em 1991. Jornalista, escritor, poeta, homem com uma concepção política de esquerda, publicou o seu primeiro livro em 1954 – um longo poema em prosa, em louvor da cidade maravilhosa. E nunca mais parou.

Entre os poetas modernos brasileiros, Homero Homem pode ser definido como neo-romântico, pós-geração 45. Do crítico Leo Gilson Ribeiro¹³ tomamos esta definição: “...poeta de inquieta raiz social [...], lirismo entre a emotividade, a erudição, o tom popular irônico e a musicalidade rítmica”. *O Agrimensor da Aurora* enfeixa onze livros de poesias. Seguiram-se *O Luar Potiguar* (1963); *Lírica e Drama de Cordel* (1986/87), *Ata 700*; *Oratório Ecológico*; *Ladainha de Nossa Senhora do Pantanal* (1987), *Eu sem Ego* (1990).

É um poeta que se distinguiu, também, como ficcionista: autor de romances, novelas e contos – obras estas direcionadas, em boa parte, ao público Juvenil. Seus dois primeiros livros no campo da ficção, ambos de contos, não alcançaram grande sucesso junto ao público, mas foram bem recebidos pela crítica: *Tempo de Amor* (1960) e *Carliteana Carioca* (1965). Com *Cabra das Rocas*, cujo conteúdo evidencia muito de sua infância (vivida em Natal), iniciou-se na literatura juvenil com muito êxito (1966). De acordo com Gurgel (2001), que considera Homero Homem mais poeta que ficcionista, o romance tem relevância dentro da literatura potiguar por se tratar de

uma ficção onde também se verifica uma recorrência ao tema da infância e o recurso da evocação memorialística, pelo poeta Homero Homem. Destinado fundamentalmente a um público juvenil (na onda dos chamados “paradidáticos”), *Cabra das Rocas* dá uma boa ideia da potencialidade artística desse autor, cuja contribuição mais importante é, sem dúvida, no campo da criação poética. (GURGEL, 2001, p. 135)

Sucesso ainda maior foi o livro subsequente *Menino de Asas* (1968). Esse romance, com o qual o autor aproximou-se mais do público jovem, em 1975 ganhou o Prêmio Nacional de Literatura do MEC-INL. Na década de 1980, *Menino de Asas* já ultrapassava um milhão de exemplares vendidos.

¹² Disponível em: <<https://rubens1.wordpress.com>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

¹³ Léo Gilson Ribeiro foi um dos críticos literários mais respeitados da imprensa brasileira. Colaborou com a revista *Caros Amigos*, da Editora Casa, o *Jornal da Tarde*, como crítico literário e repórter especial. Foi professor de Literatura Brasileira na Universidade de Hamburgo e o primeiro brasileiro a colaborar com a revista americana *The Kenyon Review*.

Publicou, anos depois, os seguintes livros em prosa: *Flor que Nasceu com uma Pétala Demais* (Editora Expressão e Cultura, Rio de Janeiro, 1973); *O Goleador* (Cia. Editora Americana, Rio de Janeiro, 1974); *O Moço da Camisa 10* (Livraria José Olympio Editora, Rio de Janeiro, 1978); *Pelejas de Amor* (Editora de Orientação Cultural, Rio de Janeiro, 1978); *Rio Grande do Norte* (Bloch Editores, Rio de Janeiro, 1978); *Mundo do Silêncio Verde* (Editora Nórdica, Rio de Janeiro, 1981) – Prêmio Escritor do Mar e Prêmio Nacional de Literatura.

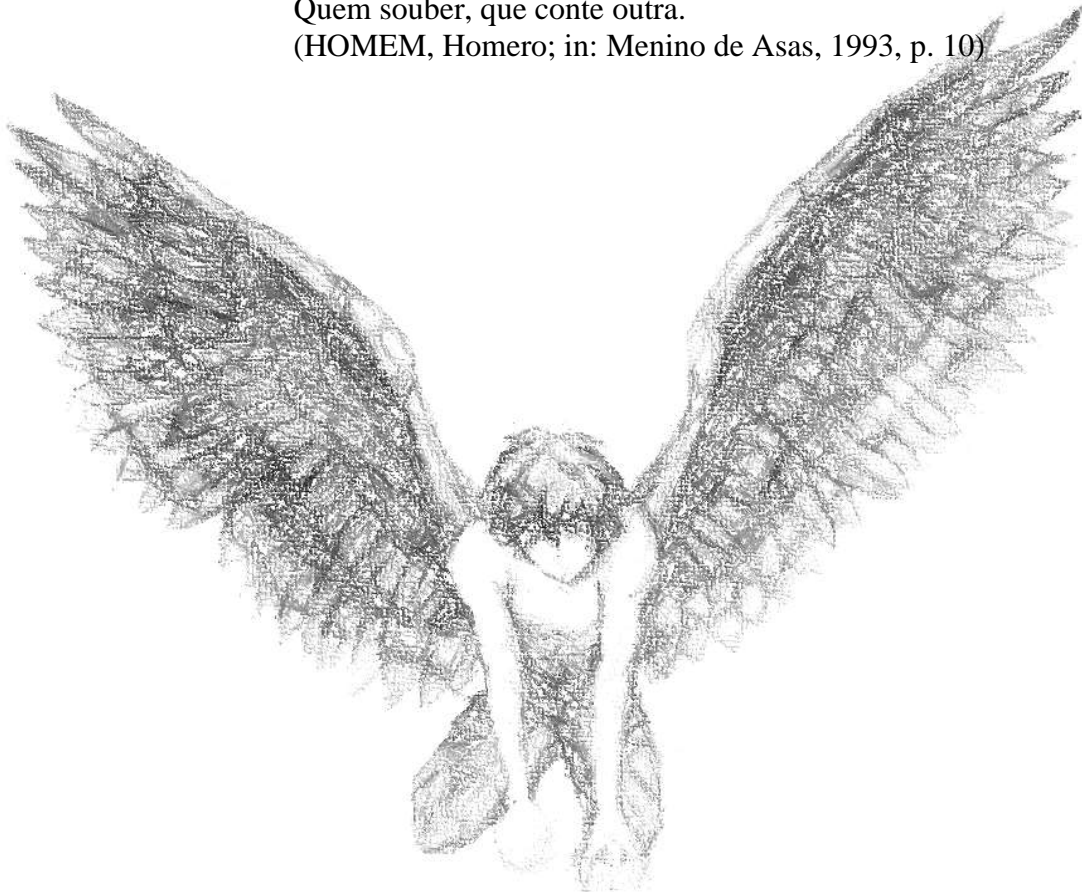
Pelo número de edições dos seus livros, constata-se que o autor de *Menino de Asas* é o mais lido de todos os ficcionistas norte-rio-grandenses. Outra constatação não menos importante: é o único com livro traduzido. A obra *Cabra das Rocas* foi traduzida para o idioma italiano (*Gente Delle Rocas*) por Laura Draghi e Danuza Garcez Ourique, e publicado pela Editora Giunti Marzocco em Florença, no ano de 1977.

Como pode uma obra escrita em fins da década de 1960 ainda ser tão atual? O livro *Menino de Asas* (1968), distante no tempo de publicação, porém contemporâneo na temática, apresenta o que os formalistas russos (com destaque para Roman Jakobson) denominaram de *aspectos da literariedade*, isto é, os elementos que conferem a uma obra qualidade literária, como: plurissignificação, ambiguidade, aspecto funcional, função estética da linguagem. (SOUZA, 1986). Apresenta, também, tema real e que se presentifica no universo humano (a diversidade e suas implicações reais e o ideal sob o olhar ético e estético).

Tendo como protagonista um menino que nasce com asas (possibilidade do mundo mágico), aborda a questão da diversidade humana sob a ótica de quem é considerado “diferente” e o preconceito (mundo real) advindo dessa diferença. Colomer (2003, p. 193), ao falar sobre a temática infantil e juvenil moderna, vai utilizar a denominação de Valriu (1994) – “realismo fantástico” – para fazer referência a obras literárias no que diz respeito ao modelo de fantasia surgido na década de 1970, que estabelecia uma relação entre o mundo mágico e o mundo real. Mesmo escrito antes da década de 70, Homero Homem apresenta em *Menino de Asas* os traços que caracterizam essa vertente.

III A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE LETRAMENTO LITERÁRIO

No interior do Brasil
um menino nasceu com asas.
Conseguiu crescer
e tomou o nome de seu privilégio:
Menino de Asas.
Antes da bomba,
o caso seria de espantar.
Depois dela, acho difícil.
Esta é a história de Menino de Asas.
Quem souber, que conte outra.
(HOMEM, Homero; in: Menino de Asas, 1993, p. 10)



3.1 Passeios pelos bosques da ficção no ambiente escolar

Destacamos, neste capítulo, a relevância de se proporcionar a prática do letramento literário no contexto escolar de forma que se potencialize a formação leitora do texto literário e oportunize a contribuição da literatura na formação de crianças e jovens. Para isso, tratamos brevemente da origem e evolução da escrita, bem como a concepção de letramentos e a literatura nesse contexto. Ainda apresentamos a questão sobre por que ler o texto literário e sua importância na sala de aula, enfatizando o professor como mediador nas práticas de letramento literário. Relacionado ao tópico anterior, expomos as estratégias de leitura de Solé (1998) e as sequências didáticas básica e expandida de Cosson (2006). Como aspectos pertinentes, discutimos o fato de que a compreensão de leitura e de leitor pressupõe a concepção de língua, os gêneros literários na escola à luz dos PCN e, ainda, os conceitos de leitor sob a ótica de alguns autores.

Percorrendo o panorama histórico-cultural das sociedades, observamos que a origem e a evolução da língua escrita como sistema de comunicação (dos primeiros rudimentos de representação gráfica às formas mais desenvolvidas hoje encontradas) estão intimamente vinculadas às necessidades objetivas da vida do homem. Foi na escrita que se encontrou uma forma de representação, de registro das variadas situações vivenciadas na oralidade, para atender a outra demanda social.

Assim, durante todo esse percurso, as práticas sociais de leitura e de escrita foram se disseminando e se intensificando cada vez mais. Atualmente, a escrita está presente na maior parte das atividades cotidianas e, parafraseando o autor Cassiano Ricardo, podemos afirmar que a sociedade contemporânea é uma ilha cercada e impregnada de textos por todos os lados. A esse respeito, Rego (1994) afirma:

Uma das funções mais antigas da escrita foi a de preservar informações relativas à agricultura e ao comércio das sociedades primitivas. Nas sociedades modernas, os usos da língua escrita se multiplicaram. A língua tornou-se um meio essencial de transmissão de informações e de conhecimentos. (REGO, 1994, p. 16)

No universo da cultura escrita e no que pese o grau de desenvolvimento em que hoje se encontram as sociedades letradas, temos verificado que o sistema de escrita apresenta diversas formas de intenções e manifestações decorrentes das funções que lhe são atribuídas.

Em outras palavras, “vivemos cercados de uma escrita que serve a uma multiplicidade de propósitos”. (REGO, 1994, p. 16).

Da abrangência e do impacto dos usos sociais da leitura e, conseqüentemente, da escrita, surge a concepção de letramento. Relativamente recém-chegada ao vocabulário das ciências linguísticas, essa palavra provém do termo em inglês *literacy*, que significa a competência de ler e escrever, ou melhor, a condição daquele que domina a tecnologia da escrita, que a utiliza em suas práticas sociais. Para Soares (1996),

Letramento é o estado de quem interage com diferentes portadores da leitura e da escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e escrita desempenham em nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 1996, p.44)

O que se verifica é que nessa sociedade grafocêntrica, as práticas de leitura e de escrita são diversificadas, de modo que os pesquisadores da área acham pertinente falar em *letramentos* para denominar a abrangência desse fenômeno, sua pluralidade. O trabalho de Rojo (2009) é muito importante para o entendimento dos letramentos múltiplos. A autora os define como as mais variadas formas de utilização da leitura e da escrita, tanto da cultura escolar e da dominante, como também das diferentes culturas locais e populares com as quais alunos e professores estão envolvidos, assim como os produtos da cultura de massa.

O letramento literário faz parte de toda essa extensão, sendo uma das formas de usos sociais da leitura. É por entender dessa forma que se define o letramento literário como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON, 2009, p. 67), constituindo-se como um conjunto de práticas que envolvem a interação leitor-escritor por meio da leitura de textos literários.

Ligado diretamente à leitura do texto literário, o letramento literário que ora nos propomos a implantar a partir da presente intervenção necessita, para sua melhor compreensão do que seja a literatura em seu sentido mais abrangente, ser antes sentida do que explicada. Moisés (2008) trata da expansão desse conceito de literatura, fazendo-nos perceber a sua complexidade, quando comparada a outras manifestações da arte humana. O autor é categórico ao afirmar:

Só a Literatura pode expressar aquele redemoinho profundo que constitui a essência e a existência do homem posto em face dos grandes enigmas do Universo, da Natureza e de sua mente. [...] Pode-o a Literatura, graças à

importância da ficção, da imaginação, como meio de conhecimento, e, sobretudo, graças ao prodigioso poder de empregar a palavra (MOISÉS, 2008, p. 28).

É importante, nesse contexto, lembrarmos a definição de literatura como uma forma de recriar o mundo, de apelar para a imaginação do leitor, de permitir que ele reconheça no texto suas próprias experiências de vida e experimente também emoções e sentimentos de uma dada coletividade. É preciso enfatizar a relevância de acender, na cabeça e no coração dos alunos, uma chama de interesse pela literatura. Dentre as artes, a literatura, tendo como matéria-prima a palavra, uma vez que é a arte da palavra, é a que mais aprofunda nossa reflexão sobre a condição humana. A escola precisa criar essa presença, para que em algum momento da vida, dentro ou fora da sala de aula, as pessoas se lembrem da experiência gratificante de ouvir e ler literatura.

Feitas essas considerações, temos alguns questionamentos que comumente são propostos à esfera do letramento literário: Para que serve a literatura? Por que e como ensinar literatura na escola? Ensina-se a ler literatura? Como conciliar práticas de ensino e de formação do gosto? O que tem caracterizado o letramento literário escolar? Um campo de investigação de interesse aos estudos do letramento literário são os espaços e experiências outras – que não as escolares – de cultivo e leitura de literatura.

Nesse ponto, cabe responder por que ler o texto literário. Sabe-se que a literatura se propõe a vários objetivos, entre eles a fruição, o deleite, a reflexão, ser instrumento de conhecimento e autoconhecimento, mostrar outras realidades possíveis, captar níveis de percepção e de expressão da realidade que outros textos não alcançam. Calvino (1995) expressa sua credibilidade na literatura indicando valores “que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar” (CALVINO, 1995, p. 11): leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade. Para Calvino, portanto, “a literatura como função existencial” pode bem representar “a busca da leveza como reação ao peso do viver” (CALVINO, 1995, p. 39). Como representação da experiência humana, a literatura “nos permite entender quem somos e aonde chegamos” (CALVINO, 2004, p. 16).

Outro motivo para a leitura literário é explicitado por Candido (2004). Esse profundo conhecedor do universo literário – ao discorrer sobre direitos humanos e literatura – defende o direito a esse recurso para todos os seres de todas as classes sociais, além de argumentar também sobre o poder formador dos textos que trazem “livremente em si o que chamamos de bem e o que chamamos de mal” (CANDIDO, 2004, p. 176) e, por isso, humanizam. Essa

compreensão diante da leitura literária se baseia na ideia de que a literatura não se propõe apenas ao prazer gratuito, mas, sobretudo, a ser um instrumento de humanização. Quanto ao que é humanização e a relação da literatura com esta, vejamos o que Candido (2004) nos diz:

O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o alinhamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2004, p.180)

Mesmo ciente da concepção de literatura como instrumento de humanização, observa-se que, nas práticas escolares de leitura, os gêneros literários são utilizados geralmente como pretexto para o ensino da língua ou como passatempo e diversão. Em relação à literatura na escola, Cosson (2007, p. 23) apregoa que “[...] é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar.” Sobre esse assunto, vejamos o que Lajolo apresenta sobre a importância da literatura nas escolas:

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 2008, p. 106)

Destacamos aqui, neste estudo, a relevância da literatura produzida para o público infantil e juvenil, onde é comum acreditar que a literatura é apenas um passatempo prazeroso. Nesse sentido, Azevedo (2005) expressa qual a relevância da literatura direcionada ao leitor infantil e juvenil. Esse autor afirma:

Vejo uma importância relevante na chamada Literatura Infantil e Juvenil: com ela o jovem leitor e cidadão, dentro ou fora da escola, pode ser introduzido, através da discussão e do discurso poético, à abordagem dos temas humanos da vida concreta não idealizada, portanto necessariamente relacional, diversificada e complexa. Isso não é pouco. (AZEVEDO, 2005, p. 34)

Refletindo sobre o exposto, entendemos que evidencia-se mais ainda a função do professor como mediador essencial no espaço escolar; do professor como agente mor das práticas do letramento literário. Tendo a compreensão do letramento literário como um conjunto de práticas sociais que envolvem a interação leitor e escritor, produzido por meio do exercício da leitura de textos literários, o docente pode, então, viabilizar práticas pedagógicas favoráveis a um tratamento didático do texto literário de forma que a literatura não perca o que lhe é peculiar. Sendo assim, Cosson (2009) afirma:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, é responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, mas sim, como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformar num simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2009, p. 23)

É de suma relevância que a leitura do texto literário seja proposta desde os anos iniciais de escolarização. Regina Zilberman (2003) afirma que a leitura é um mundo e que dar à criança a chave que abre as portas desse universo é permitir que ela seja informada, autônoma. De que forma o ensino de literatura infantil e juvenil se dá na escola? É ainda Zilberman (2003) que afirma ser essa relação dada de forma lenta e gradual, a partir da Idade Moderna e concretizada no século XVIII, com o advento da família burguesa e a conseqüente valorização da infância, tendo a atividade escolar o caráter eminentemente formativo. Para ela, a escola que começou com o duplo papel de “introduzir a criança na vida adulta, mas ao mesmo tempo, o de protegê-la contra as agressões do mundo exterior”, permanece sem apresentar grandes mudanças, ou seja,

O sistema de clausura coroa o processo: a escola fecha suas portas para o mundo exterior e, se o regime de internato entrou em franca decadência, isto não significa que seu modo de pensar a realidade tenha sido suplantado. O prédio do colégio permanece como um espaço separado da coletividade e, muitas vezes, fechado ou adverso a seus interesses. (ZILBERMAN, 2003, p.21)

O que podemos inferir do pensamento da autora é que, nessa perspectiva de escola ainda fechada ao coletivo e alicerçada no saber formal, o trabalho é árduo, quase uma batalha, no sentido de que precisamos pensar, em tempos pós-modernos, na escola como espaço de socialização e construção de saberes. A introdução de conteúdos que não se adequam muito bem a essas formalidades, como é o caso da literatura, pode ser a via de humanização desse

espaço educativo. O nosso pensamento é ratificado pelo que Perrone-Moisés (2008) defende em relação ao ensino da literatura como importante objeto para a formação humana na escola:

Porque ensinar literatura é ensinar a ler e sem literatura não há cultura; [...] Porque é um instrumento de conhecimento e autoconhecimento; Porque a ficção ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é uma necessidade humana e pode gerar transformações históricas. Porque a poesia capta níveis de percepção e de fruição da realidade que outros tipos de textos não alcançam. (PERRONE-MOISÉS, 2008, p. 18)

Nessa discussão, não pretendemos atribuir apenas à escola a responsabilidade da formação leitora. É essencial e de suma importância que no âmbito familiar se proporcione um ambiente que incentive e desperte o ato da leitura. Entretanto, conforme já dito, a escola configura-se como a principal agência de letramento literário, uma vez que nela deve haver o aporte teórico que conduzirá a essa prática e uma das razões de sua existência é a função de ensinar a ler.

Apesar de reafirmamos, ainda, a função social que a escola deve desempenhar, observamos que ela não tem conseguido formar em um percentual satisfatório o leitor literário. Obviamente que a prática de leitura de textos literários passa pela mediação do educador, sendo ele o professor regente de turma que conduz a leitura. Ele deve ser capaz de propor estratégias de leitura para que essa atividade ocorra de forma significativa, desenvolvendo a competência leitora. Sendo assim, o tratamento da leitura na escola deve ser compatível com o que Soares (2005) nos diz:

É função da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real. (SOARES, 2005, p. 33)

A compreensão da leitura está intrinsecamente relacionada a uma concepção de linguagem. Dependendo da concepção, a leitura será pensada de maneira diferente. De forma sintética, esta relação será evidenciada da seguinte forma: a) em língua como expressão do pensamento, onde a leitura é compreendida como atividade de captação das ideias do autor, sem considerar as experiências e conhecimento do leitor. O foco recai, portanto, sobre o autor e suas intenções de sentido; b) na Língua como estrutura (como código, como instrumento de comunicação), em que a leitura exige do leitor foco no texto, no sentido das palavras e das

estruturas do texto; e c) na Língua como interação, como atividade dialógica, onde a leitura é concebida como uma atividade interativa complexa de construção de sentidos. Todas essas concepções exigem que o leitor acione conhecimentos linguísticos e mobilize conhecimento de mundo e do evento de comunicação.

No panorama da relação entre concepção de linguagem e leitura, assumimos neste estudo interventivo que a leitura é uma prática social, pois envolve um eu (leitor) e um outro (autor) que enredam nas relações dialógicas autor/leitor, texto/leitor, entre pontos de vistas diferentes. Entendendo, assim, que a compreensão da leitura está relacionada à concepção de linguagem, a leitura será apresentada na perspectiva dialógica da linguagem e da compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2003).

Ressaltamos que Bakhtin não é um teórico que tenha se dedicado a pesquisar e construir conhecimento sobre leitura, porém, ao apresentar a noção de enunciado, ele aborda a compreensão responsiva ativa, onde o leitor se constitui em sujeito falante que é capaz de responder. Para ele, toda compreensão plena e real é ativamente responsiva, porque do leitor se espera uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção etc. Assim, a leitura é uma atividade de construção de sentidos, na interação leitor-texto-autor.

Aqui, compreende-se que na abordagem de textos literários o professor planeja estratégias de leitura para que cada experiência seja parte da aquisição cumulativa e progressiva de habilidades. Nesse sentido, o suporte teórico contará com a contribuição da pesquisadora Isabel Solé (1998), que apresenta a concepção de estratégias de compreensão leitora. Para ela, “[...] são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.” (SOLÉ, 1998, p. 69). Será dada ênfase às estratégias de compreensão leitora exposta por essa autora que considera a realização da leitura em três etapas (antes, durante e depois da leitura), as quais devem ser recriadas e cumpridas em sala de aula. Nessa perspectiva, convém destacar que as estratégias podem transitar de uma etapa para outra, bastante semelhante ao que preconiza Cosson (2006) nas suas sequências didáticas.

A seguir, explicitamos as estratégias de leitura propostas por Solé (1998):

1. Antes da leitura

As estratégias de compreensão leitora para essa etapa inicial são: antecipação do tema ou ideia principal a partir de elementos para-textuais, como título, subtítulo, exame de imagens, de saliências gráficas etc; levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto;

expectativa em função do suporte, da formatação do gênero, do autor ou instituição responsável pela publicação.

Motivação/objetivo: trata-se de explicar o que será lido e por que será lido. Inclui o propósito de abordar conhecimento e experiências prévias/prever/formular perguntas. Esse é um momento de sedução para a leitura.

2. Durante a leitura

Teremos como estratégias os seguintes pontos: confirmação, rejeição ou retificação das antecipações criadas antes da leitura; localização ou construção do tema ou da ideia principal; esclarecimento de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta do dicionário; formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças e valores; formulação a respeito da sequência do enredo; identificação de palavras-chave; busca de informações complementares; construção do sentido global do texto; identificação das pistas que mostram a posição do narrador; relação de informações com vistas ao conhecimento prévio; identificação de referências a outros textos.

Pelo descrito, percebemos que as possibilidades são diversas, porém, não será necessário desenvolver todas. O professor pode selecionar as que considerar mais relevantes.

3. Depois da leitura

Aqui são propostas outras estratégias: construção da síntese semântica do texto; utilização do registro escrito para melhor compreensão; troca de impressões a respeito do texto lido; relação de informações para tirar conclusões; avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto; avaliação crítica do texto.

Apresentamos também as sequências básica e expandida propostas por Cosson (2014) que, em consonância com as estratégias de leitura de Solé, servirão de base teórica para a proposta de intervenção deste trabalho:

I. Sequência básica

- **Motivação:** preparação para o aluno entrar no texto: catalogação do livro, antecipação que o leitor faz do título de um livro, escrita da síntese baseada no que o título sugere sem a presença do livro, preparação, antecipação.
- **Introdução:** apresentação do autor e da obra.
- **Leitura:** acompanhamento da leitura.

- **Interpretação:** construção de sentido do texto, dentro do diálogo que envolve leitor, autor e comunidade.

II. Sequência expandida

- **Motivação:** preparação, introdução dos alunos no universo do livro a ser lido. Preparação para a leitura do texto literário.

- **Introdução:** apresentação do autor e da obra.
- **Leitura:** Convém que seja extraclasse e com prazos de finalização da leitura.
- **Primeira Interpretação:** apreensão global da obra. Traduzir a impressão geral do título.

- **Contextualização:** movimento de ler a obra dentro do seu contexto, ou seja, considerando que o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível para mim na condição de leitor.

- **Segunda Interpretação:** Leitura aprofundada de um de seus aspectos. Pode ser centrada sobre um personagem, tema, um traço estilístico, correspondências com questões contemporâneas.

- **Expansão:** relação intertextual, diálogo entre duas ou mais obras.

Conforme se observa, são diversas as questões sobre literatura e ensino que cada vez mais teorizam e justificam a solidificação de sua presença em sala de aula. Compreender o fato de que a literatura é essencial tanto para a formação do leitor quanto para formação do ser humano, que deve ser objetivo maior de todo processo educacional, conduz à crença em um fazer pedagógico necessário no ambiente escolar para que o aprendiz tenha acesso a esse bem cultural. No entanto, o trabalho com textos literários na escola não pode se realizar de forma casual e aleatória, sem objetivos definidos. É preciso alternativas planejadas e prazerosas para que a leitura literária se efetive em sala de aula.

3.2 O espaço da narrativa juvenil

A literatura é um bem cultural a cujo acesso todos têm direito, conforme está expresso nos documentos oficiais do MEC. Esse conhecimento é proporcionado nos espaços de convívio como a família e a escola, entre outros. Aqui discorreremos prioritariamente sobre a

literatura no meio escolar, refletindo sobre o espaço que o texto literário, como a narrativa, deve ocupar na escola.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – documentos referenciais que norteiam a prática pedagógica do professor dessa disciplina – encontramos a afirmação de que o domínio da linguagem e da língua são condições para a plena participação social. Lemos que “[...] um projeto educativo que esteja comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 19). Quando faz menção aos conteúdos para o ensino fundamental, esses escritos salientam que serão considerados aqueles “relevantes para a constituição da proficiência discursiva e linguística do aluno” (BRASIL, 1998, p. 52).

Ao preconizar o texto como unidade de ensino, sugere-se a abordagem de alguns gêneros como referência para a seleção de conteúdos. Ainda encontramos nos PCN a explicitação de que a existência de uma grande diversidade de gêneros impossibilita que a escola aborde todos eles. Diante disso, é necessária uma seleção prévia. Textualmente, é dito que

Nesse documento foram priorizados aqueles cujo domínio é fundamental à participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitário, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar. (BRASIL, 1998, p. 53)

Esse documento também trata sobre a especificidade da literatura (p. 26-27). Essa esfera textual é entendida como uma forma peculiar de representação e estilo com predomínio da força criativa da imaginação e a intenção estética. O texto literário, então, ultrapassa critérios de outros gêneros de texto “para construir outra mediação de sentidos entre sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis” (p. 26). Portanto, fica claro, nos PCN, que o texto literário deve ter um lugar assegurado na sala de aula.

O que acontece nas escolas é a vigência da concepção de que a literatura não tem valor intrínseco, daí por que se utiliza o texto literário como pretexto para fazer estudos gramaticais, enriquecimento do vocabulário e outros assuntos. Quanto a isso, lemos:

O 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. È 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, 1998, p. 27)

Como apregoam as orientações curriculares para o Ensino Fundamental e por tudo que a escrita representa hoje no mundo pós-moderno, indubitavelmente a leitura pode e deve ser condição para a real vivência da cidadania, ocupando, assim, um lugar de destaque no ambiente educacional, sempre ao lado da escrita e nunca em situação de sobreposição.

Nesses termos, compreendemos que a literatura proporciona o desenvolvimento intelectual, ético e estético do ser humano, sendo a escola, nesse cenário, o espaço de acesso à leitura literária e de formação do indivíduo leitor. Cabe, portanto, a essa instituição proporcionar um ambiente pedagógico favorável ao desenvolvimento do gosto pela leitura através de textos significativos e de práticas didáticas que contribuam para o letramento literário, preservando a essência da literatura como a arte da palavra. Enfim, a escola é espaço de encontro entre o indivíduo e o livro. Essa instituição figura como o lugar ideal para garantir a atenção e atuação dos leitores. Podemos, então, assegurar que é mister um trabalho sistemático com o texto literário em sala de aula para que os objetivos que lhe são propostos sejam alcançados.

Para Cosson (2006), ninguém nasce sabendo ler literatura. Trata-se da questão tão polêmica da escolarização da literatura, mas com o diferencial de ser numa perspectiva que não a descaracterize, como já foi dito neste trabalho. Quanto a essa escolarização, Soares (2001) concebe que:

Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola [...]. O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2001, p. 21)

Quando tratamos dessa problemática – literatura na escola – sabemos ser fato a prática da leitura como competência de responsabilidade da escola, sendo pertinente a todos

os níveis de ensino. Mesmo ciente disso, compreendemos que os primeiros anos escolares correspondem ao desenvolvimento basilar do ato de ler e constatamos que a prática leitora está relacionada de forma mais intensa ao Ensino Fundamental. Quando trata da formação de leitores (aqui transpomos para o texto literário) o documento curricular citado (PCN) apresenta a seguinte assertiva:

O terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder as demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos no ciclo anterior para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior. (BRASIL, 1998, p. 70)

Outro aspecto a ser destacado é que nesses ciclos conta-se com um público leitor cuja faixa etária é favorável ao desenvolvimento da habilidade e hábito de ler gêneros literários. No dizer de Pennac (1993, p. 5), o público infantil e juvenil é bom leitor e continuará sendo se os adultos (mediadores de leitura) alimentarem, estimularem, fizerem vibrar o presente. Richard Bamberger, autor de algumas obras a respeito da capacidade de ler, apresenta as conclusões de uma pesquisa internacional revelando que em quase todos os países, o número de crianças que leem é duas vezes maior que o dos adultos (BAMBERGER, 2008, p. 19).

Para F. D. Cleary (apud BAMBERGER, 2008), a “idade áurea da leitura como atividade de lazer” situa-se entre as idades de oito e treze anos. Nesse período as crianças revelam o maior interesse pela leitura. Em consonância com esse pensamento, Pennac (1993, p. 56), afirma que “este prazer está bem próximo. Fácil de reencontrar. Basta não deixarem os anos passarem”.

Em conformidade ao exposto, as pesquisas realizadas pela Unesco revelam que, normalmente, “o hábito de leitura só se implanta até os doze anos de idade [...]” (PONDÉ, 1983, p. 14). Os alunos inseridos nessa faixa etária, portanto, estão na etapa de formação da personalidade, daí são mais passíveis a influências comportamentais. Acreditamos que o gosto pela leitura literária virá se forem propostas situações didáticas com momentos significativos e prazerosos com os livros, inseridos em práticas pedagógicas que proporcionem experiências igualmente significativas e prazerosas com os livros e que tenham vivência com leitores entusiasmados pela leitura literária, a quem mencionamos o professor, de forma especial.

No que concerne à temática da formação leitora e hábito da leitura na escola, com vistas à conquista do jovem leitor, a literatura de ficção surge como a mais indicada para formar o gosto de ler, graças

[...] ao interesse imediato que suscita. Falando diretamente à imaginação e à sensibilidade, o texto literário, sem compromisso com a realidade, mas referindo-se continuamente a ela, pode, por sua força criadora, levar à comunicação leitor-texto que caracteriza o ato de ler. (SANDRONI; MACHADO, 1996, p. 10).

Referente a esse assunto, no livro *Alice que não foi ao País das Maravilhas – Educar para ler ficção na escola* (2013), a autora Marly Amarilha, professora da UFRN e pesquisadora da CNPq, trata da problemática da leitura de literatura no sistema escolar. Uma das concepções defendidas pela autora aborda a importância de formar leitores desde muito cedo, uma vez que desenvolver o gosto pela leitura em tenra idade fará diferença na vida adulta dos leitores. A autora enfatiza, ainda, a relevância da leitura de ficção para o crescimento educativo e saudável das crianças e jovens estudantes nas escolas. Em suas palavras, ela nos diz:

[...] procuramos analisar aspectos da relação leitor x texto que mostrassem o impacto dessa forma de linguagem na percepção do aprendiz sobre seu mundo. Relembramos que, no processo de leitura, está o leitor imerso e identificado com os personagens. Mas, nessa dinâmica, ele também transita do real para o ficcional e deste de volta para o real. Ao circular nesses dois mundos, o leitor transfere de um mundo para outro percepções, informações, emoções. Assim, o que está escrito ultrapassa as margens das páginas – estabelece relações com outros textos, episódios, fenômeno do mundo empírico. Essa qualidade comunicativa do texto literário é funcional e provocativa, revelando uma função pragmática que a escola deve conhecer. Isto é, se o texto de literatura já por si anima um conjunto de informações que se constitui a bagagem da vida do leitor, podemos então explorar essa qualidade e trazer o aluno para dialogar com o texto – a leitura de literatura se transforma, assim, em oportunidade de discussão sobre a própria experiência do aprendiz. (AMARILHA, 2013, p. 83)

Com base em pesquisas como as realizadas pela referida autora, bem como em encontros de formação continuada e de outras naturezas pedagógicas, chegamos a algumas constatações de como a literatura tem se presentificado na escola. O que ocorre no espaço escolar é uma ênfase maior em abordagem das obras literárias nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Amarilha (2013) compreende que, a partir de seus estudos, gradativamente esse

universo de origem literária vai enfraquecendo. Isto é, quanto mais escolarizadas as crianças se tornam, menos contato com a literatura elas parecem ter.

O que se verifica a esse respeito é que, ao chegarem aos anos finais do Ensino Fundamental, os alunos têm, sim, contato com o texto literário, mas isso se dá de forma específica e casualmente, sem uma prática sistemática, através de gêneros literários que vêm dispersos e fragmentados no livro didático. Chegando ao Ensino Médio, volta-se ao trabalho com obras, porém, com uma preocupação mais historiográfica, voltada para o vestibular ou para o ENEM. Percebe-se, então, com facilidade, que há essa lacuna e que a literatura infanto-juvenil não vem ocupando um espaço adequado na sala de aula.

Até agora, discorremos sobre aspectos relacionados ao subtópico “O espaço da narrativa juvenil”. Nesse desdobramento, tecemos reflexões sobre a literatura infantil e juvenil, destacando em princípio o seu espaço em sala de aula que está assegurado por documentos curriculares (PCN) do Ensino Fundamental. Ademais, discutimos sobre o valor intrínseco do texto literário e seu papel de cunho formador na vida das crianças e dos jovens; a magnitude (em astrologia, trata-se do grau de luminosidade de um astro) do seu poder humanizador, dentre outros aspectos.

Nesse passo a passo, buscamos sempre estabelecer o vínculo entre literatura e escola, atribuindo a esta a sua atuação no sentido da formação leitora do aluno. Porém, em se tratando da formação do leitor na esfera literária, lembramos que não se pode responsabilizar unicamente a instituição escolar por uma questão que é também de natureza político-social.

Temos reconhecido que o estímulo à leitura pode ser iniciado – e é o ideal – antes do princípio da vida escolar, já na família, através de cantigas, da literatura oral e até do mero contato com os livros. Todavia, numa proporção bem expressiva, nem sempre isso acontece. Algumas famílias não dispõem de recursos financeiros para a compra de livros e de tempo mínimo para a literatura, uma vez que seus integrantes estão envolvidos nas obrigações cotidianas. Um motivo mais relevante: muitas famílias não têm a cultura leitora, porque esta também não lhe foi proporcionada e assim não há o incentivo, na maioria dos lares brasileiros, à leitura literária no convívio familiar.

Ainda em relação à formação do jovem leitor, um fato que interfere de forma negativa nesse processo é que o Brasil não tem tradição de leitura. No seu percurso histórico e cultural, observamos que o acesso à leitura se limitou a uma minoria que tinha oportunidade de acesso à educação e à compra de livros. A realidade que temos hoje é de uma nação que lê pouco e mal. Quantos livros o brasileiro lê por ano? Vejamos a relação com o sistema

educacional de um país que tem, por parte de seus habitantes, a leitura como uma prática constante, segundo Bamberger (1986):

Nos países onde se lê muito, o currículo já consagra um número maior de horas à leitura. Na França, por exemplo, na primeira série, destinam-se todos os dias quatro meias horas inteiras à leitura. [...] Nos países em que se destinou mais tempo à leitura na escola, as crianças também leem mais em casa [...]. (BAMBERGER, 1986, p. 51-52)

Mesmo tendo essa consciência, sabemos também que, no contexto brasileiro, o ambiente escolar é o espaço onde muitos tiveram, têm e terão a única oportunidade de acesso aos livros e, por assim dizer, a textos e obras literárias. Esse fato torna a escola um lugar fundamental na formação do leitor, e isso faz com que seja dado um percentual máximo de responsabilidade à instituição escolar, dada essa defasagem de estímulos por parte da sociedade. Nesse sentido, é preciso que a escola crie condições bastante favoráveis para o desenvolvimento da leitura.

Concluimos este tópico com um tocante relato da professora e pesquisadora Marly Amarilha. Em uma de suas entrevistas, ela perguntou aos aprendizes: “Você prefere personagem rico ou pobre? Por quê?” Uma menina (a quem a professora chamou de Alice) respondeu: “Prefiro o pobre porque sou pobre e se ler livros sobre gente rica vou querer ter coisas de gente rica e aí, vou pedir à mãe e a mãe vai dizer minha filha eu não posso lhe dar isso.” (AMARILHA, 2013, p. 86). A autora diz que, “embora a arte abra espaço para a projeção do leitor/espectador, ela não tem compromisso em realizá-la. E essa é a atitude adequada do leitor que sabe que vive um jogo” (p. 87). Na análise de Amarilha, “Quando Alice se nega a ler histórias com personagens ricas, por receio de projeções indesejáveis, demonstra que não internalizou as vantagens da vivência ficcional... e, dessa forma, desconhece o jogo da ficção” (p. 89).

Quando Alice, de Lewis Carroll, retorna de suas aventuras, o narrador comenta: “Então Alice levantou-se e correu, pensando enquanto corria, [...] que sonho maravilhoso ela tinha tido” (CARROL, 1985, p. 112). Ainda nas ponderações de Amarilha (2013), ao contrário da personagem de *Alice no País das Maravilhas* (1865), que entra e sai do mundo lúdico, mantendo integridade e desfrutando dos prazeres dessa viagem, a nossa Alice nega-se à ficção, sofrendo, assim, dupla autopunição: “não vive o lúdico e, por conseguinte, não amadurece o simbólico [...]. Nossa Alice que não foi ao país das maravilhas. E não foi porque não soube ler...” Amarilha lança um olhar no que diz respeito a casos como esse e o universo

escolar, destacando a necessidade de haver um espaço efetivo para a narrativa de ficção nessa instituição educacional. Em suas palavras:

A resposta tão conflituosa e contundente dessa menina põe em evidência um dado também marcante: estando na escola há tantos anos o sistema não deu conta de ajudá-la na crença (no ficcional) para a consciência dos caminhos do imaginário. Mas com certeza não podemos deixar a nossa Alice (nosso aprendiz) sem chances de reencantar-se com a ficção, com a literatura, com a leitura. É absolutamente fundamental que seu destino seja vislumbrado com otimismo. Assim como Alice, muitas crianças (juvenis) em nossas escolas precisam conhecer o valor da leitura, da literatura [...] É, portanto, importante que aprendizes como Alice tenham uma relação adequada, de sucesso com a leitura, com o simbólico, pois ler é, fundamentalmente, uma operação simbólica, para que lhes seja assegurada a possibilidade de contínuo crescimento e participação social. (AMARILHA, 2013, p. 91-92)

Após todas essas explicações acerca da obra da citada pesquisadora, podemos pensar nas atividades propostas pelo componente curricular de Língua Portuguesa na escola, nos alunos que se deparam com textos de tipos e gêneros diversificados. Constatamos que isso ocorre tanto em atividades relacionadas à literatura quanto na aprendizagem de conteúdos de outras áreas. A competência necessária para construirmos seus significados é proveniente das possibilidades de realização de atividades em que os discentes são convidados a ler e a produzir textos significativos.

No que concerne à literatura – esse patrimônio cultural – é preciso cultivar o prazer da leitura de gêneros dessa esfera e isso é um processo. Um processo que deverá ser viabilizado em sala de aula, onde tem real possibilidade de se tornar um jogo estimulante e divertido. Como diz Amarilha, não podemos deixar a nossa Alice sem chances de reencantar-se com a ficção, com a literatura, com a leitura.

3.3 O leitor de literatura juvenil

Mas numa história sempre há um leitor, e esse leitor é um ingrediente fundamental não só do processo de contar uma história, como também da própria história.

Todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte do seu trabalho.

O texto é uma máquina preguiçosa que espera muita colaboração da parte do leitor. (ECO, 1994)

Quando pensamos sobre o cenário da leitura, encontramos uma tríade cujos elementos, em um tempo presente ou mesmo passado, configuram-se como uma base sobre a qual se apoia o que é necessário para a efetivação da leitura, a saber: autor, obra e leitor.

No terceiro tópico deste capítulo, daremos ênfase ao leitor, tratando de aspectos que lhe são inerentes, inclusive, buscando compreender sua configuração dentro da atividade leitora. Salientamos que, no que pese a natureza acadêmico-interventiva do presente trabalho, com foco na literatura infantil e juvenil, tecemos algumas considerações de forma abrangente referentes ao leitor de qualquer faixa etária, por entender que a concepção de leitor e a essência da literatura é a mesma destinada ao público adulto, salvas as especificidades que de fato existem. Sendo assim, por conseguinte, também apresentamos aspectos mais específicos uma vez que há um fato singular determinado pelo caráter do seu leitor/receptor: criança e adolescente.

Mas, quem é mesmo o leitor? Comumente, tem-se a visão desse sujeito na prática de leitura inserido numa perspectiva de língua (de forma consciente ou não) como representação do pensamento. Assim, o texto é visto como um produto lógico do pensamento do autor e que cabe ao leitor captar essa representação mental, exercendo, assim, um papel passivo na leitura, pois o foco está no autor.

Há, ainda, os que concebem a língua como instrumento de comunicação, um código, e, sendo assim, o texto é visto como um produto da codificação do emissor a ser decodificado por um receptor (leitor). Para isso, basta o receptor ter conhecimento do código utilizado, um conjunto de signos que se combinam seguindo regras capazes de transmitir ao receptor certa mensagem. Dessa forma, exige do leitor o foco no texto, no sentido das palavras e das estruturas do texto, tornando a leitura uma atividade de reconhecimento, de reprodução.

Numa terceira concepção, a língua é uma forma de interação, é dialógica. Nesse sentido, o texto é visto como o lugar da interação e da constituição de sujeitos responsivos. O sujeito é um indivíduo ativo que dialogicamente se constrói e é construído no texto. O leitor é um sujeito falante/responsivo, pois, diante do texto, não emudece, mas elabora respostas da mais diversa ordem.

O conceito de leitor pressupõe uma concepção de língua e, reiteramos neste estudo, uma visão de leitor sob a ótica da língua numa concepção dialógica, em suas práticas de interação. Assim, compreendemos a leitura como o processo de construção de sentido, conferindo ao leitor uma postura ativa. Dentre os que compartilham com essa concepção produtiva e ativa da leitura, trazemos o dizer de Bakhtin (2003), filósofo russo e teórico da cultura europeia e das artes, em cujas obras o conceito de dialogismo está ligado ao de

compreensão responsiva ativa. Esse termo denomina o movimento de interação textual, quando se instaura um processo de recepção e percepção de um enunciado, o qual se constitui um território comum entre o locutor e o locutário.

Nessa concepção, o texto não é visto isoladamente, nem em um contexto de incomunicabilidade, mas correlacionado a outros discursos, outros textos, em constante ação recíproca. Uma vez que a linguagem é posta na relação frente um ao outro, logo produz um movimento dialógico. A esse respeito, citamos a obra *Estética da Criação Verbal*, na qual Bakhtin (2003) afirma que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva” e que toda compreensão é prenhe de resposta”. Desse modo, o pesquisador expressa também que:

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele um ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc. Essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo de audição e compreensão desde o seu início. (BAKHTIN, 2003, p. 271)

Mesmo que essa citação de Bakhtin seja mencionada na oralidade, identifica-se a fala materializada também no texto escrito. Ao tratar da compreensão responsiva ativa, ele afirma que a leitura de qualquer texto-enunciado deve proporcionar uma compreensão responsiva ativa que prepara para uma resposta.

Aqui emana um leitor respondente. Esse leitor respondente, diante do que está lendo, formula uma resposta que pode se dar de várias formas: por adesão, objeção, rejeição, conflito, prazer. Trata-se de um sujeito-leitor cuja atividade não se resume apenas a decodificar (a decodificação é uma parte necessária ao processo de compreensão, porém, ler não se reduz a decodificação do texto), mas implica outros saberes e pensares que são construídos nessa realidade linguístico-social e que vem à tona em forma de resposta do leitor. O leitor é, portanto, um ser falante /responsivo.

Outros estudiosos se dedicam a esse olhar sobre a figura do leitor ativo, o que fez emergir também o leitor colaborador, anunciado por Umberto Eco (2004) e pelos teóricos da recepção Jauss (2002) e Iser (1991), referindo-se ao texto escrito de literatura.

Tomemos por base o livro *Seis Passeios Pelos Bosques da Ficção*, uma compilação de seis conferências que Umberto Eco proferiu em 1993 na Universidade de Harvard. Eco utiliza o bosque como metáfora para o texto narrativo. Esse autor aprofunda suas

investigações e trata dos mecanismos pertinentes a uma obra de ficção e sua leitura, o que faz com que os conceitos por ele desenvolvidos sejam tão significativos para a leitura do texto literário.

Em se tratando da narrativa e o seu leitor, essa relação é explicada com muita clareza. Uma das concepções por ele apresentada é que a ficção funciona como um acordo entre o escritor e o leitor e que é necessário o leitor aceitar esse acordo ficcional. Acordo esse que demonstra como o autor e leitor dialogam na construção do sentido. Nas palavras do autor citado: “Quando entramos no bosque da ficção, temos de assinar um acordo ficcional com o autor e estar dispostos a aceitar, por exemplo, que lobo fala.” (ECO, 1994, p. 83). Ainda nesse sentido, ele diz:

A norma básica para se lidar com uma obra de ficção é a seguinte: o leitor precisa aceitar tacitamente um acordo ficcional. O leitor tem de saber que o que se está sendo narrado é uma história imaginária, mas nem por isso deve pensar que o escritor está contando mentiras. De acordo com John Searle, o autor simplesmente finge dizer a verdade. Aceitamos o acordo ficcional e fingimos que o que é narrado de fato aconteceu. (ECO, 1994, p. 81)

Eco apresenta, também, em um dos seus passeios aos bosques da ficção, os componentes da narrativa: autor-modelo e o leitor-modelo. Em se tratando dos elementos constantes na ficção, há uma voz presente numa obra que Eco (1994, p. 21) denomina de autor-modelo e assim o define: “O autor modelo é uma voz que nos fala afetuosamente (ou imperiosamente, ou dissimuladamente), que nos quer a seu lado. Essa voz se manifesta como uma estratégia narrativa, um conjunto de instruções que nos são dadas passo a passo e que devemos seguir quando decidimos agir como leitor-modelo”. Dessa forma, a voz falante no texto literário pressupõe e requer um ouvinte capaz de agir na construção de sentido que o autor-modelo propõe. Assim, como aparece na segunda citação da epígrafe aqui apresentada. Eco (1994) concebe o texto como um mecanismo preguiçoso e quer que alguém o ajude a funcionar, ou seja, para ele “todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte do seu trabalho” (ECO, 1994, p. 9). Com isso, fica compreendido que o texto se constitui materialmente, mas, muito além disso, existirá de fato quando o leitor age para a construção de seu significado. É um elemento que possui manifestação linguística que deve ser atualizado pelo destinatário-leitor.

No primeiro capítulo de *Seis passeios pelos Bosques da Ficção*, intitulado “Entrando no Bosque”, Eco retoma um dos temas desenvolvidos em *Leitura do Texto Literário - Lector in Fábula* (1979): o leitor-modelo. Esse sujeito é definido como um tipo ideal criado pelo

autor, não sendo, portanto, o leitor empírico, aquele que de fato lê a obra. Constitui o leitor que o autor tem em mente quando produz sua obra e prevê esse perfil como colaborador e construtor de significados, um perfil de leitor que cada texto pede. Isso é confirmado pelas palavras do autor: “Leitor modelo: uma espécie de tipo ideal que o texto não só prevê como colaborador, mas ainda procura criar.” (ECO, 1993, p. 15). De acordo com sua característica construcional, o texto pede um tipo diferente de leitor.

Em *Lector in Fabula*, Eco (1979) nos explicita que:

O texto está entrecido de espaços em branco, de interstícios a encher, e quem o omitiu previu que eles fossem preenchidos e deixou-os em branco por duas razões: antes de mais, porque o texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da mais valia de sentido que o destinatário lhe introduz [...]. Em segundo lugar, [...] um texto pretende deixar ao leitor a iniciativa interpretativa ainda que habitualmente deseje ser interpretado com uma margem suficiente de univocidade. (ECO, 1979, p. 55)

Aqui fica claro o caminho a ser trilhado pelo leitor como aquele que preenche os espaços vazios deixados pelo autor. O leitor não é um mero espectador, visto que assume o lugar da criação e não mais de recepção passiva. Esse leitor cooperativo se expressa com sua participação, é determinante para a interpretação da obra literária. O leitor-modelo interage e colabora com o texto, mas respeitando a liberdade que o texto lhe concede. Trazemos novamente o dizer de Eco (1994), para afirmar que a colaboração do leitor se torna imprescindível ao preenchimento dos sentidos do texto que nele não se encontram explícitos.

Esse teórico ainda compara o ato de ler com uma aposta: “Apostamos que seremos fiéis às sugestões de uma voz que não diz explicitamente o que está sugerido.” (ECO, 1994, p. 118). Ou seja, a partir das orientações dadas pelo texto, o leitor preenche os vazios da linguagem literária.

É bom lembrarmos que Eco também evidencia, em contrapartida, o leitor empírico. Segundo esse teórico (2006, p. 14), “os leitores empíricos podem ler de várias formas e não existe lei que determine como deve ler, porque em geral utilizam o texto como receptáculo de suas próprias paixões, as quais podem ser exteriores ao texto ou provocadas pelo próprio texto.”

Pensando na natureza da relação autor-modelo e leitor-modelo, entendemos que o que existe é uma relação de diálogo entre texto e leitor. Entre a imaginação e fronteiras do texto, que possibilita uma aventura de certa forma limitada pela estrutura do texto e a narrativa ficcional, sendo que o que o leitor sabe e o texto possibilita, ler parece infinito. É

necessário que apareçam juntos porque dialogam na construção da leitura. Eco afirma que o autor-modelo e o leitor modelo são entidades que se revelam uma para outra, de modo que uma dá origem à outra.

Ainda refletindo sobre o leitor, temos a contribuição de Hans Robert Jauss (1994), que formulou as linhas básicas da Estética da Recepção. Em suas concepções, Jauss investe contra as teorias que atribuíam maior importância ao texto, desconhecendo o papel do leitor na prática da leitura literária. Também se contrapõe ao pensamento de que o texto literário é dotado de uma interpretação única e imutável. Encara o fenômeno literário como dialógico e o papel do leitor como verdadeiro destinatário da literatura.

Para esse autor, outros métodos ignoram o papel do leitor imprescindível tanto para o conhecimento estético quanto para o histórico: o papel do destinatário a quem primordialmente a obra literária visa (JAUSS, 1994, p. 22-23). A importância do ensaio de Jauss está na significativa mudança na tradição da literatura: o leitor, agora, num lugar não de recepção passiva, mas de ação.

O leitor, na perspectiva da Estética da Recepção, de acordo com a explicação de Regina Zilberman (1989), é o “leitor explícito, indivíduo histórico que acolhe positivamente ou negativamente uma criação artística, sendo, pois, responsável pela recepção propriamente dita dessa” (ZILBERMAN, 1989, p. 114). Em uma de suas teses, reivindica uma teoria da literatura que tenha em consideração, primordialmente, o leitor (JAUSS, 1994). Por exemplo, apregoa que

A conexão histórica em que aparece uma obra literária não é nenhuma sucessão fática de acontecimentos, existente por si mesma e que existisse também independentemente de um observador [...]. O acontecimento literário [...] tão só pode seguir atuando, quando, entre os indivíduos da posteridade, se encontram leitores que queiram apropriar-se de novo da obra literária [...]. (JAUSS 1994, p. 129-130)

Alinhado à Estética da Recepção, Wolfgang Iser (1926-2007), ao lado de Jauss, constitui um dos dois grandes nomes que desenvolveram uma noção dinâmica do papel do leitor, ouvinte ou espectador. Inseridos nessa vertente teórica que surgiu nos anos 60 do século XX, *O Leitor Implícito* (1972) e *Ato da Leitura* (1976), nesses dois primeiros livros de Iser, leitura e leitor ocupam lugar já na capa, o que assinala a relevância assumida. Alguns elementos que estão presentes na estrutura de uma ficção aparecem de forma incompleta, o que exige a intervenção do leitor.

Para Colomer (2003), o texto apresenta um efeito potencial, que é atualizado pelo “leitor implícito”. Zilberman (2001), por sua vez, afirma que o leitor completa as lacunas colocadas pelo texto, tornando-se coparticipante do ato de criação. Quanto a Iser, que elas seguem, sublinha em suas obras que são essas tais indeterminações que permitem ao texto comunicar-se com o leitor, induzindo-o a tomar parte na produção e compreensão da intenção da obra. Esse mesmo pensador, discutindo o ato de ler, destaca, contudo, que a função do leitor é eminentemente transformadora, pois graças a sua ação, a obra passa de mero artefato artístico a objeto estético, passível de contemplação, entendimento e interpretação. Essa participação não é um mero preenchimento de vazios plantados pelo texto: como as orientações que recebe, nem estão plenamente definidas, dispersando-se e deixando às vezes ao seu critério. O destinatário é convidado a integrar-se ao processo de constituição da obra. No entendimento de Zilberman (2001),

Nenhum leitor absorve passivamente um texto; nem este subsiste sem a invasão daquele, que lhe confere vida, ao completá-lo com a força de sua imaginação e o poder de sua experiência. Como essas propriedades são, por sua vez, mutáveis, as leituras variam, e as reações perante as obras sempre se alteram. (ZILBERMAN, 2001, p. 51)

O fato de essa vertente teórica ter atribuído relevância ao protagonismo do leitor não deve conduzir ao pensamento de que a interpretação está longe de condicionamentos textuais. Para Iser (apud COLOMER, 2003), o texto apresenta um efeito potencial, que é atualizado pelo leitor implícito. Nessa linha de pensamento, o texto e o leitor interagem a partir de construção do mundo algumas convenções compartilhadas. Como outros teóricos afirmam, é uma construção negociada. Colomer (2003) esclarece que, nessa linha de análise,

é certo que o texto está repleto de elementos não ditos, que o leitor deve preencher, mas estes espaços não se oferecem a imaginação arbitrária: o texto tem que ter previsto a interpretação do leitor através de seus próprios mecanismos de geração de sentido. O texto implica em leitor modelo, mas o prevê como cooperativo [...], o autor escolheu uma competência interpretativa que não apenas se pressupõe, como o texto se encarrega de construir através de suas pistas. (COLOMER, 2003, p. 96)

Considerando esse percurso teórico e inserindo nesse contexto a literatura infantil e juvenil, Colomer (2003), em sua obra *A Formação do Leitor Literário*, aponta como consequência mais importante e imediata nessa esfera a reflexão sobre o leitor. E é em função

de seu destinatário que essa literatura se define. Quando reflete sobre a definição do destinatário atual infantil e juvenil, Colomer (2003, p. 173) assim pensa:

O destinatário da literatura infantil e juvenil de qualidade pode definir-se, em primeiro lugar, como um leitor criança ou adolescente, que aprende socialmente e a quem se dirigem textos, que pretendem favorecer sua educação social através de uma proposta de valores, de modelos de relação social e de interpretação ordenada do mundo. E, em segundo lugar, como um leitor infantil ou adolescente, que aprende uma forma cultural codificada - a literatura -, e a quem se dirigem alguns textos, que ultrapassam algumas formas fixadas do imaginário, algumas formas narrativas com tradição de uso literário, uma avaliação estética do mundo e um uso especial de linguagem.

Essa autora apresenta características do público atual da literatura infantil e juvenil, que possibilita definir o leitor implícito: a) um leitor próprio das sociedades atuais; b) um leitor integrado em uma sociedade alfabetizada; c) um leitor familiarizado com os sistemas audiovisuais; d) um leitor que se incorpore às correntes literárias atuais; e) o leitor de uma literatura de seu país; f) um leitor cuja idade aumenta.

Nos anos iniciais de formação leitora e com o propósito de formação de leitores protagonistas e produtores de sentido e pelo prestígio, apreço e contribuições de fato positivas inerentes à leitura do texto literário reconhecidas socialmente, almeja-se o desenvolvimento de um bom leitor, assim definido por Cosson (2014): “O bom leitor é aquele que agencia com outros textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário.”

Dessa forma, é imprescindível destacar que o professor precisa ver o aluno como elemento essencial desse processo, proporcionando a interação texto-leitor e não fazendo desse processo uma corrente de mão única. Vemos, ainda, o que esse autor complementa quanto ao ato de ler: “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço.” (COSSON, 2007, p. 27).

Dentro do panorama infantil e juvenil, é notória a valorização da prática de leitura literária. Familiares e professores têm em suas falas esse reconhecimento. Os próprios documentos curriculares orientam que a presença da literatura no ambiente escolar deve ser assegurada. O que é preciso mesmo é repensar alguns conceitos que embasam essa prática

pedagógica. Em princípio, compreender o aluno na perspectiva de que ele pode ser responsável pelos seus atos de leitura na escola possibilita que se efetive o perfil do leitor ativo, responsivo, produtor de significados. Evitar o equívoco que a leitura literária é individual, que não precisa ser compartilhada, ao mesmo tempo compreendendo que ler é resultado do diálogo com o mundo e os outros, é interação, é tarefa do professor na condição de mediador.

Assim, deve-se pensar num ambiente escolar organizado para aprendizagem de leitura do texto literário, pensamento esse corroborado por Cosson (2014), ao afirmar que “aprendemos a ler literatura do mesmo modo como aprendemos tudo mais, isto é, ninguém nasce sabendo ler literatura”. A pretensão de que o leitor experiencie a força humanizadora da literatura deve conduzir a uma prática na perspectiva do letramento literário. Enfim, entendemos que a escola que objetiva a formação do leitor literário, deve ter como princípios o ensino da literatura “sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige.” (COSSON, 2007, p. 23).

Com a intenção de propor uma relação entre escola e ensino de literatura que proporcione uma aprendizagem significativa, preservando a essência da arte da palavra que é o dizer estético, usufruindo do diálogo estético entre o real e o imaginário, a leitura do texto literário na escola tem uma função valorosa para o leitor, a quem pretendemos

ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque é 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 linguagem.” (COSSON, 2014, p. 30)

Em se tratando do ensino da literatura, o educador e a própria instituição escolar almejam alcançar um propósito fundamental: que o aluno se encontre com o texto literário e se torne um leitor capaz de vivenciar a relação amorosa com o livro, conforme Clarice Lispector (1996) relata no conto *Felicidade Clandestina*, em obra de mesmo nome:

...E para mim: ‘E você fica com o livro por quanto tempo quiser’. Entendem? Valia mais do que me dar o livro: ‘pelo tempo que eu quisesse’ é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer. Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo. Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só

para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada. Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto ao colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante. (LISPECTOR, 1994, p. 13)

Ou, ainda, vivencie parte da experiência relatada na obra *Livro: um encontro com Lygia Bojunga Nunes*, quando, em 1982, a Organização Internacional para o Livro Infantil e Juvenil pediu que ela escrevesse uma mensagem voltada para esse público para comemorar o Dia Internacional do Livro. O texto se chamou *Livro: a troca*. Nele, Nunes diz que foi descobrindo o mundo. Primeiro os desenhos, depois decifrando palavras. Ela diz que o livro alimentava sua imaginação. Ele a levava para morar no mundo inteiro: iglu, cabana, palácio, arranha-céu, era só ela escolher e o livro lhe proporcionava. Assim, essa autora diz que, devagarzinho, foi se habituando com uma troca tão gostosa – ela e o livro – ao seu jeito de ver as coisas – é a toca da própria vida. Ela conclui afirmando que quanto mais buscava no livro, mais ele lhe dava¹⁴.

Para despertar o interesse na literatura e a formação desse leitor de obras literárias, a figura do docente é, obviamente, essencial por várias razões. Ao responder a pergunta sobre como é possível motivar os alunos para a leitura, a escritora Isabel Solé¹⁵ diz que uma boa forma de um docente fomentar a leitura é mostrar o gosto por ela, isto é, comentar sobre os livros preferidos, recomendar títulos, levar um exemplar para si mesmo quando os alunos forem à biblioteca, enfim, todo mediador de literatura deve dar testemunho de que é leitor de ficção (AMARILHA, 2013, p. 131).

Ainda de acordo com ela, os estudantes devem encontrar bons modelos de leitor na escola, especialmente aqueles alunos que não possuem isso em casa. Para Solé, além da motivação, a leitura exige objetivos claros e estratégias eficientes. O desafio é que a escola torne o livro aceitável para o leitor infantil e juvenil, considerando o que lhe é peculiar, e possibilite a apropriação da obra literária. E aí, claro, é preciso considerar quais assuntos ou temas instigam a curiosidade e a emoção nesse público leitor com suas especificidades, ou seja, considerar características pertinentes às obras literárias que seduzem o leitor juvenil a

¹⁴ Disponível em: <<http://www.casalugiaboijunga.com.br/pt/livroatroca.html>>. Acesso em: 04 out. 2016.

¹⁵ Entrevista à Revista Nova Escola em 01/09/2014. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/>>. Acesso em: 04 out. 2016.

ponto de conduzi-lo a imergir no texto literário narrativo. É papel do docente, portanto, mediar o tratamento didático-metodológico do texto literário em sala de aula, de forma que conduza os aprendizes a outros patamares de leitura. Para Amarilha (2013),

Sabemos que a experiência de leitura de literatura na escola é de natureza mediada em dois sentidos: mediada pela palavra, portanto simbólica; mediada pela presença do outro, seja o adulto, leitor mais experiente em condições de proporcionar o avanço desejado àqueles alunos, ou mediada pelos pares, pela atividade de discussão, pós-leitura, conforme planejado. (AMARILHA, 2013, p. 36)

As narrativas poética, humorística, de suspense ou maravilhosa se presentificam nos gêneros textuais literários que têm possibilidade de encantamento quando a imaginação é transformada em palavras. Como afirma uma autora desconhecida: “O trabalho de aproximação e construção de conhecimento sobre o texto narrativo tem então terreno fértil para se desenvolver. Quanto mais os alunos infantis juvenis tiverem a oportunidade de mergulhar nessas águas e navegar por esses mares, mais conhecerão sobre as formas como podem ser tecidos os textos narrativos, avançando a passos largos em sua formação como leitores”.

IV DANDO ASAS À IMAGINAÇÃO

— Cortar as asas de meu filho, milagre de Deus? — protestou a mãe. — As lindas asas de meu filho? Nunca!

O professor respondeu que assim também pensava, estava até aliviado porque a mãe de Menino de Asas não concordava com a malvadeza.

— É crime cortar asas tão lindas. Até de pássaro, quanto mais de menino.

Assim, estava cumprida a sua missão. Ia embora. O pai de Menino de Asas segurou-o pela gola, argumentou:

— Senhor mestre, ensine meu filho a ler. Ele não deve apenas voar. Tem que usar os pés como os outros, já que vai viver num mundo que só sabe fazer uso dos pés.

(Homero Homem, in: *Menino de asas*, 1993, p. 13)



4.1 Alçando voo com *Menino de asas*: uma proposta de encantamento literário na sala de aula

Iniciamos este capítulo tecendo comentários sobre a finalidade e a abordagem metodológica da proposta de intervenção no contexto deste trabalho acadêmico. No segundo subtítulo, nos referimos aos seus participantes. Logo após, apresentamos uma série de gráficos com análises que expressam as respostas de questionários aplicados a professores e alunos, o que nos permite visualizar a abordagem da literatura na sala de aula e o perfil do participante. Concluimos com a descrição detalhada do desenvolvimento do projeto de intervenção com a sequência didática intitulada *Alçando Voo com Menino de Asas: Uma Proposta de Encantamento Literário*, explicitando o passo a passo, as etapas vivenciadas no espaço escolar, bem como sua análise, objetivando mostrar os resultados obtidos.

Entre os itens que compõem a estrutura de uma proposta de intervenção encontram-se os objetivos. Segundo Marconi e Lakatos (2013, p. 105), os objetivos devem responder as clássicas questões “para que?” e “para quem?”. Esses elementos constituem a *finalidade* de um trabalho científico, ou seja, o que se almeja com a execução da pesquisa. No dizer de Sakamoto e Silveira (2014, p. 26-27): “O objetivo de pesquisa define o que se pretende alcançar com o estudo, quais os motivos que orientam o projeto de pesquisa”. E quanto aos tipos de objetivos, estas autoras afirmam: “Os objetivos gerais de um projeto de pesquisa descreve o que se pretende obter com o estudo e são definidos de modo amplo e abrangente, enquanto os objetivos específicos são metas detalhadas derivadas do objetivo geral”.

Além de claros, os objetivos têm que ser exequíveis, complementares e levados a efeito de acordo com a justificativa e o problema proposto. É um tópico bastante relevante, uma vez que tem uma função norteadora com vistas à realização da pesquisa, já que além de indicar o alvo ou o fim que se pretende atingir, os objetivos trazem consigo o sentido que guia a pesquisa. Sua definição clara ajuda em muito na tomada de decisões quanto aos aspectos metodológicos da pesquisa, afinal, é necessário definir para que se destina a pesquisa, para depois decidir como proceder para chegar aos resultados pretendidos.

Diante do exposto, esta intervenção busca expor e vivenciar uma alternativa metodológica de letramento literário para contribuir com a formação leitora no Ensino Fundamental. Para atingirmos tal empreitada, tecemos reflexões sobre a instituição escolar como principal instância de letramento literário e a figura do professor como mediador dessa formação leitora, utilizando a leitura de obras literárias.

Outro objeto é levar a Literatura Potiguar para a sala de aula do Ensino Fundamental, para que o aluno conheça parte da produção literária local, visando conferir ao discente uma postura ativa, reconhecendo na leitura de nossos escritores o exercício de compreensão responsiva e atividade de interação que tanto almejamos. Nesse sentido, apresentamos e desenvolvemos estratégias que contribuam para a competência leitora e a formação do hábito de leitura, bem como a valorização e o respeito aos nossos autores.

A metodologia da pesquisa define a maneira como o estudo se desenvolverá para buscar alcançar os objetivos definidos. A especificação da metodologia da pesquisa é a que atinge maior número de itens, pois responde, a um só tempo, às questões *como?*, *com quê?* e *onde?*. Os tipos ou modalidades de pesquisa são agrupados e classificados pelos estudiosos do assunto de diferentes maneiras.

Segundo a abordagem, são dois os tipos de pesquisa: a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa. O primeiro tipo busca objetividade e pretende traduzir em números as opiniões e informações coletadas para serem classificadas e analisadas; sendo assim, utiliza-se da linguagem matemática para explicar os fatos através de técnicas estatísticas. O segundo tipo, por se tratar de uma abordagem descritiva, aborda aspectos da realidade relacionados ao universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, cujos resultados não são quantificados e, sendo assim, as informações obtidas são analisadas de maneira indutiva (SAKAMOTO; SILVEIRA, 2014).

Optamos como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa por acreditarmos que suas características se adequam ao tipo de pesquisa aqui pretendido. Encontramos respaldo teórico para justificar esse procedimento em Bodgan & Biklen (1994). Compreendemos que as características da pesquisa qualitativa apresentadas pelos autores são as mesmas que se farão presentes, por suas peculiaridades, nesta investigação.

A abordagem metodológica qualitativa que orienta a proposta deste trabalho acadêmico tem como princípio a pesquisa-ação, uma alternativa de investigação com um estilo participativo, cuja principal característica é a intervenção. Sendo assim, compreende-se que suas características se adequam ao tipo de pesquisa aqui pretendido.

As propostas de pesquisa-ação são movidas pelo desejo de mudança. Exige do pesquisador qualificação e habilidades para a intervenção que se propõe a fazer, visto estar consciente de sua implicação no campo da intervenção. O papel do pesquisador é acompanhar os atores e encaminhá-lo à conversão, o que justifica sua intromissão na pesquisa para que ele faça parte do sistema experimental, e, através disso, possa modificá-la. Apresenta, portanto, preocupações teóricas e práticas que incidem na busca de intervenção, privilegiando a

participação em vista da transformação da realidade. A concepção de Thiollent (2011) expressa e respalda a proposta desta pesquisa, pois o autor define a pesquisa-ação como

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20)

Feitas essas considerações, passaremos a relatar a nossa intervenção, cujo objetivo principal foi promover o letramento literário. Com esse intuito, propusemos uma sequência didática expandida, na perspectiva do letramento literário apresentada por Cosson (2014) e na proposta de estratégias de leitura de Solé (1998). De início, apresentamos informações sobre os participantes desta pesquisa e gráficos comentados sobre a literatura em sala de aula e o universo leitor dos alunos.

4.2 Os encantados

Os participantes desta pesquisa de intervenção foram os alunos do 9º ano do turno matutino de uma escola pública do município de Santa Cruz/RN. Esta escola conta com a contribuição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN) através de programas como o Pibid e com o *Mais Educação*. São ações que buscam uma melhor qualidade de ensin-aprendizagem.

Esse ambiente educacional enfrenta alguns problemas, o que é recorrente na educação brasileira, como a falta de professores, o fato de a escola não desenvolver ações que visem um maior envolvimento com a família e outros de infraestrutura. Todavia, mesmo com esses problemas, oferece um bom ambiente bibliotecário no qual é possível envolver o aluno em práticas de leitura literária.

Além dos alunos serem os atores principais desta pesquisa, por responderem entrevistas e serem o foco principal de nossa intervenção, contamos com a contribuição dos professores de Língua Portuguesa, que se prontificaram a responder um questionário sobre a leitura literária e sua prática pedagógica .

Os participantes diretos desta pesquisa foram uma turma única de 9º ano, composta de 30 alunos, dos quais 21 responderam os questionários. Foi uma turma participativa, alguns apresentaram dificuldades quanto à escrita, mas quase todos se envolveram com o

encantamento do texto literário. Os alunos, em sua maioria, não trabalham e boa parte tem computador e acesso à internet em casa.

4.3 O início do encantamento

Para iniciarmos a nossa intervenção, aplicamos um questionário (ANEXO I) junto a 15 professores de diversas escolas públicas com a finalidade de refletir sobre o uso do texto literário em sala de aula. O resultado dessa atividade foi relevante para este trabalho, uma vez que nos possibilitou compreender, de forma real, questões inerentes à abordagem de literatura na escola. Isso nos fez ver que uma intervenção, nesse sentido, traria contribuições significativas para o educando. Outro fato positivo foi o depoimento dos professores de que cada questão apresentada os levou à reflexão sobre seu trato didático com a literatura, que, segundo eles, se dava de forma casual e não planejada.

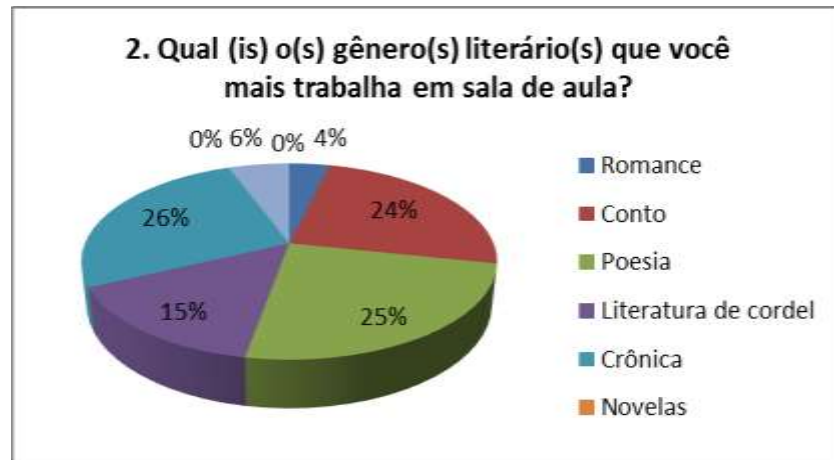
O questionário foi dividido em perguntas que levavam a respostas de cunho quantitativo e também qualitativo. Para cada pergunta objetiva feita aos professores, obtivemos os seguintes percentuais, demonstrados nos gráficos a seguir:

GRÁFICOS I – REPRESENTANDO RESPOSTAS DO PROFESSOR

Gráfico 1 – Você costuma trabalhar textos literários em sala de aula?



Gráfico 2 – Qual (is) o(s) gênero(s) literário(s) que você mais trabalha em sala de aula?



A imagem que os questionários respondidos pelos professores, aqui representados em gráficos, nos permite ter um conhecimento da realidade no que diz respeito ao trato literário em algumas escolas. Buscando ouvir as vozes de professores da rede pública, a primeira assertiva que podemos fazer é que esses profissionais, a maioria (57%) proporciona a presença constante do texto literário em suas atividades pedagógicas de sala de aula, sendo que 43% afirma ter essa prática eventualmente. Isso nos leva a crer que, com maior frequência ou menor, o aluno tem acesso a textos da esfera literária, até porque seguem o livro didático e nele os autores trazem textos de literatura.

Observamos que os gêneros mais trabalhados são, por ordem de prevalência, a crônica, o conto, a poesia, e, com percentual bem menor, o romance (15%). A justificativa comum aos docentes por essas escolhas se resume nos pontos a seguir: são gêneros de estrutura formal e conteúdos acessíveis e atrativos aos alunos, linguagem simples, identificação com a preferência do professor, os mais adaptáveis para a sala de aula, incentivam os não leitores, são curtos. Ainda evidenciaram esses serem os gêneros literários mais frequentes no livro didático.

Gráfico 3 – Como você seleciona os textos literários para seus alunos?



Quanto à seleção dos textos, eles seguem o livro didático, em primeiro lugar, depois entre os paradidáticos e internet. Nesses livros didáticos, dependendo da proposta metodológica do autor, o texto literário pode ter apenas uma abordagem interpretativa objetiva, de sua superfície, ou ser pretexto para estudar o conteúdo gramatical. Isso omite a essência do texto literário (o prazer estético da linguagem literária na abordagem de temas do universo humano), descaracterizando-o, o que é mais comum acontecer.

Gráfico 4 – Como você avalia a Sala de Leitura/Biblioteca de sua escola quanto ao acervo bibliográfico?



Gráfico 5 – Como você avalia a sala de Leitura/Biblioteca de sua escola, quanto às condições físicas do espaço?



Na avaliação da sala de leitura/biblioteca, os professores consideram o acervo bibliográfico regular (53%), e, para alguns, bom (33%), sendo que um mínimo considera excelente ou péssimo (7%). Quanto às condições físicas do espaço, a maioria considera boa e para um número um pouco menor, regular. Apesar de terem um acervo considerado regular mais pela quantidade, podemos deduzir que a demanda por essa possibilidade de acesso ao texto literário, que tem boas opções, é preterida em preferência por textos que são trazidos no livro didático. Disso, constatamos que não há uma biblioteca ideal na escola, mas há uma biblioteca que é real, com possibilidades de bom uso e acesso ao texto literário, embora seu espaço seja pouco utilizado.

Gráfico 6 – Com qual frequência você trabalha poesia (em prosa ou verso) com seus alunos?

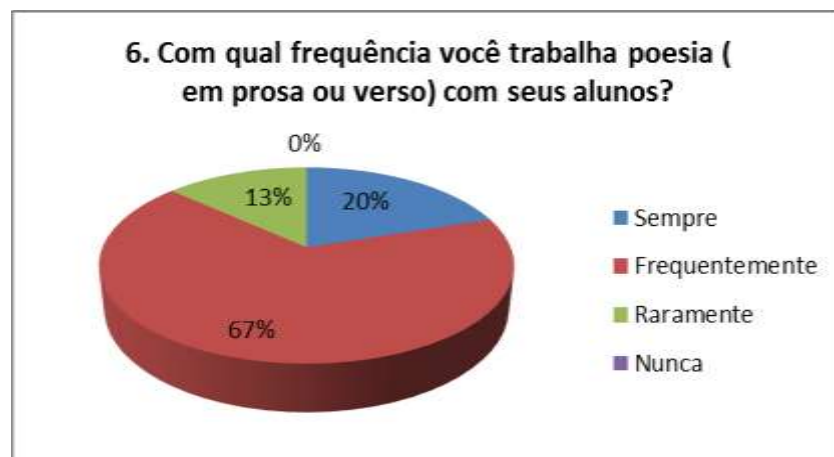


Gráfico 7 – Qual a motivação quando seleciona os textos literários para serem trabalhados em sala de aula?



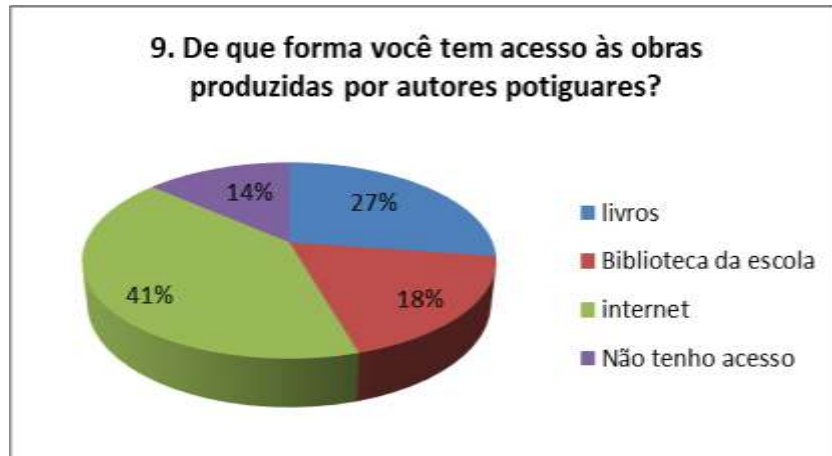
O professor que afirma frequentemente trabalhar com a poesia em versos ou em prosa (67%), dá as seguintes respostas, quanto ao item 7, sobre o que o motiva quando seleciona os textos literários para trabalhar em sala de aula: sugestão do livro didático (42%); datas comemorativas (12%); afinidade do professor (46%).

Fica explícito, então, que todos os aspectos considerados ao se escolher um gênero literário como proposição de leitura para a sala de aula são externos ao aluno. Fatores como faixa etária, grau de maturidade do leitor e complexidade do texto, temática atual e do universo infanto-juvenil, sequer são citados.

Gráfico 8 – Você tem acesso às obras produzidas por autores potiguares?

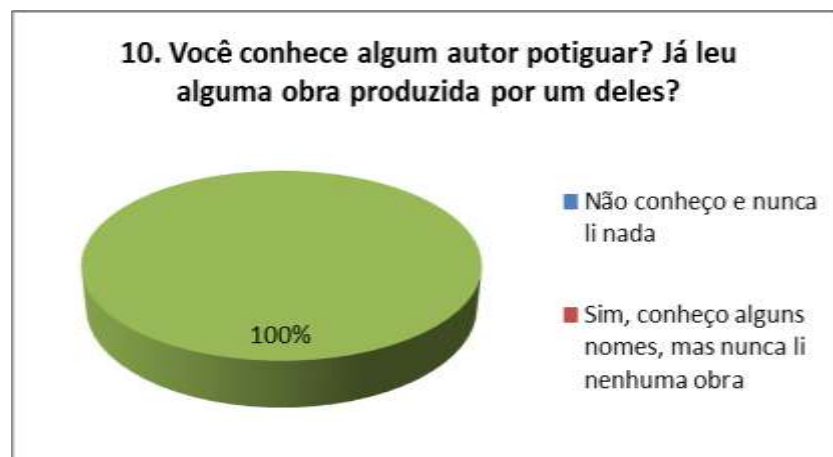


Gráfico 9 – De que forma você tem acesso às obras produzidas por autores potiguares?



Um dos elementos que pretendemos construir também com o questionário realizado diz respeito à compreensão da abordagem da literatura potiguar em sala de aula. A partir das respostas dadas, concluímos que uma maioria bastante significativa tem acesso à literatura potiguar (73%). Aqui fazemos uma observação. Ao responder essa pergunta, os entrevistados consideraram os autores de destaque e mais divulgados do Rio Grande do Norte, podemos dizer, até conhecidos no Brasil, não levando em conta escritores locais, de suas cidades. Trata-se de uma atitude comum de valorização do cânone. Dessa forma, considerando escritores da própria localidade, entendemos que todos têm acesso à literatura potiguar, pois é frequente a divulgação de cordéis ou outros gêneros produzidos em seu entorno. Os professores asseguraram que têm acesso a obras de autores potiguares por meio de livros, seja na biblioteca da escola, seja via internet ou através de acervo pessoal. Estes são os autores cujas obras foram apontadas pelos professores: Auta de Souza, Jorge Fernandes, Hélio Crisanto, Zila Mamede e Câmara Cascudo.

Gráfico 10 – Você conhece algum autor potiguar? Já leu alguma obra produzida por um deles?



Todos afirmam, também, conhecer autores potiguares que estão inseridos no cânone regional e terem lido algumas de suas obras, citando dentre os mais lidos autores como Auta de Souza, Jorge Fernandes, Zila Mamede e Câmara Cascudo. Em termos de literatura local, foram citados os escritores santa-cruzenses Hugo Tavares Dutra, Gilberto Cardoso e Hélio Crisanto, sendo este último, junto a Gilberto Cardoso, conhecidos por participarem em eventos nas escolas quando convidados, lançando e divulgando suas produções escritas.

Gráfico 11 – Você costuma trabalhar obras de autores potiguares com seus alunos?



Quando interrogados sobre se costuma trabalhar em sala de aula a literatura potiguar, uma parte bastante expressiva diz que raramente propõe em suas práticas pedagógicas o trabalho com as obras de autores de sua região. Nas respostas *raramente* (67%), *frequentemente* (13%) e *nunca* (13%), os percentuais nos levam a um entendimento: o patrimônio rico de literatura potiguar não tem ocupado na escola o espaço significativo que merece. Deixemos os percentuais nos falarem: 73% têm acesso por meio de internet, livros pessoais ou bibliotecas e 100% conhece alguns autores potiguares e já leram algumas de suas obras, no entanto, raramente propõem para seus alunos leitura do acervo de literatura potiguar, isso com 13% que nunca trabalham com obras de autores potiguares junto aos seus alunos, restando apenas 20% para quem tem essa prática sempre ou frequentemente.

Os números revelam que é preciso possibilitar ao educando a leitura de autores de sua região. Uma certeza é de que a literatura potiguar precisa ser valorizada, explorada, ter vez e voz, precisa chegar em sala de aula de forma significativa. Trazemos mais uma vez o dizer de Tarcísio Gurgel no que se relaciona à valorização da cultura local: “Se não dermos valor ao que é nosso, quem o dará?”

Para os questionamentos subjetivos, consideramos os referentes ao gosto pela leitura literária, ao gênero romance e suas abordagens em sala de aula. Como já vimos, a preferência dos professores por gêneros literários considerados curtos (crônica, conto e poesia) foi evidenciada. No entanto, tivemos o interesse de saber se eles já haviam proposto a leitura de algum romance nos anos finais do ensino fundamental e como orientaram essa atividade. Os poucos que responderam afirmativamente, disseram ter optado por romances curtos, propondo a leitura, um filme e apresentação de trabalho; outro docente diz ter iniciado com uma resenha da obra, tendo em seguida lido o início da obra, orientando que os alunos continuassem a leitura; ainda propuseram leitura e dramatização.

À maioria, que respondeu de forma negativa a questão de terem proposto a leitura do romance pelo aluno, solicitamos que apresentassem sugestões de como esse gênero deveria ser abordado. Dentre as respostas, listaram a busca de versões adaptadas dos clássicos; a apresentação do gênero e obra ao aluno para, em seguida, conceder tempo para leitura integral e fichamento, concluindo com uma aula para socialização das impressões e análises previamente orientadas. Observamos que essas últimas sugestões foram citadas pelos que não realizaram a proposição de leitura de romance.

Os professores, em sua maioria, expressaram ter o gosto e o hábito da leitura literária, admitindo também a realização da leitura de textos de outras esferas, como a jornalística e a científica. Perguntados para que serve a literatura, eles reconhecem que, sem exercer uma função pragmática, além do aspecto estético, a literatura pode estimular a aproximação entre as pessoas, torná-las mais sensíveis; estimular o prazer da leitura, encantar, emocionar; enfim, humanizar.

Mesmo conscientes disso, alguns docentes afirmam não indicarem livros de literatura com regularidade; outros indicam apenas para aqueles que têm o hábito de ler ou orienta a leitura para trabalho. Diante do que aqui foi exposto, concluímos: é preciso refletir sobre e rever o tratamento didático da literatura na escola e também no contexto da literatura potiguar na perspectiva do letramento literário. A esse propósito, Cosson (2014) entende que

por possuir a função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a escola cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos de sua escolarização [...], promovendo o letramento literário. (COSSON, 2014, p. 14)

Em seguida, aplicamos um primeiro questionário com 27 dos 30 alunos participantes desta intervenção (ANEXO II), com o intuito de avaliar o grau de leitura, antes do início da leitura do romance. Nesse questionário obtivemos os seguintes percentuais:

GRÁFICOS II – REPRESENTANDO RESPOSTAS DO PROFESSOR

Gráfico 1 – Você gosta de ler?

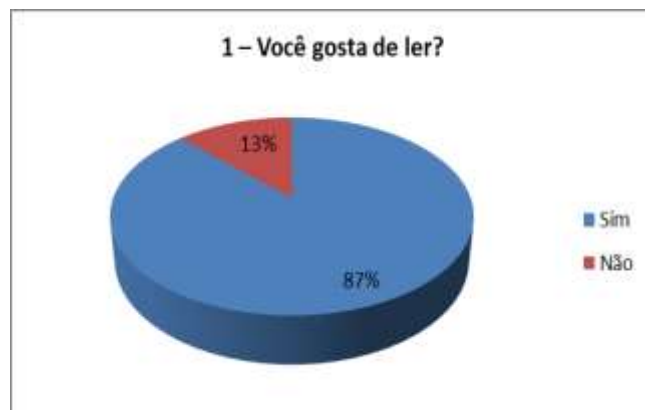


Gráfico 2 – O que mais gosta de ler?



Gráfico 3 – O que tem lido ultimamente?



De forma bem evidente, a primeira conclusão que chegamos é que os alunos gostam de ler, considerando o percentual representativo com base nas respostas da questão 1. O percentual é de fato significativo, pois 87% dizem *sim* ao ser questionado sobre o gosto pela leitura, contra 13% que respondem de forma negativa. Quanto aos gêneros, em ordem de preferência eles citaram: romance, crônica, contos de terror, mistério e aventuras. Apesar disso, o que eles têm lido ultimamente são postagens nas redes sociais (47%), seguido de livros de crônicas e romances (28%).

O dado acima chama a atenção porque a preferência do aluno não corresponde ao predomínio dos gêneros selecionados pelos professores, principalmente o romance (ver o gráfico 2). Enquanto 35% dos alunos preferem o romance e 26% a crônica, os gêneros mais trabalhados em sala de aula pelos professores são a crônica (26%), o poema (25%) e o conto (24%). Em relação ao romance, apenas 4% dizem realizar proposições didáticas da leitura desse gênero em sua atuação docente.

Gráfico 4 – Há momentos de leitura literária nas aulas de Português?



Gráfico 5 – O que lê nas aulas de Língua Portuguesa?



Outro aspecto visto está relacionado à aula de Língua Portuguesa, na qual, com um percentual elevado, os alunos afirmaram haver momentos de leitura literária em sala de aula. No que diz respeito ao que se tem lido, os discentes apontam o livro didático em relação aos conteúdos e atividades como leitura predominante, seguidos de crônicas, poemas e outros (cordel, quadrinhos, dentre outros). Aos que afirmaram não haver momentos de leitura literária (30%), acreditamos que só consideram leitura literária quando o livro é específico dessa esfera. Não atentaram para gêneros literários que vêm inseridos no livro didático.

Gráfico 6 – Na sua cidade tem biblioteca?



Gráfico 7 – Você vai à biblioteca pública?



Gráfico 8 – Na sua escola tem biblioteca?

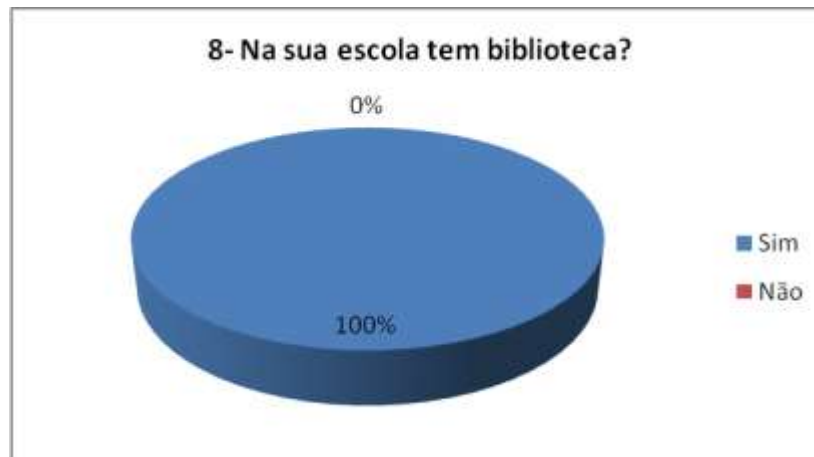


Gráfico 9 – Você já retirou livro de literatura na biblioteca da escola?

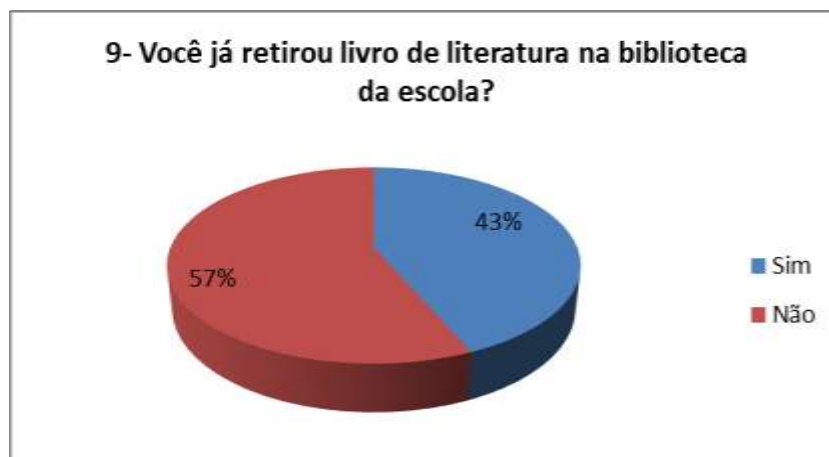
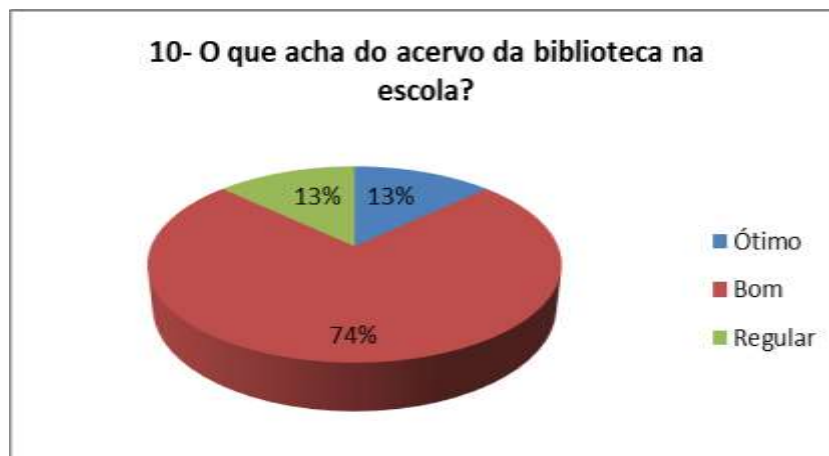


Gráfico 10 – O que acha do acervo da biblioteca na escola?



Consultados sobre bibliotecas em suas cidades e escolas, 100% dos alunos confirmaram a existência desse espaço de leitura nessas localidades. Mesmo com essa possibilidade, 83% não frequentam a biblioteca pública. Embora a maioria avaliando o acervo da biblioteca escolar como bom (74%), ótimo (13%) ou regular (13%), um percentual expressivo (57%) não costuma retirar livros de literatura para ler. Habitado a ler mais o que se propõe na escola (livro didático com 50%), entre 16 e 17% procuram livros como crônica e poema e o romance é lido em menor frequência na escola. Ou seja, são alunos que afirmam, em um percentual alto, que gostam de ler (87%), mas não frequentam a biblioteca pública (83%), e apenas 43% retirou alguma vez obra literária na biblioteca escolar, e isso considerando 74% o acervo bom.

Gráfico 11 – O que costuma ler na escola de um modo geral?

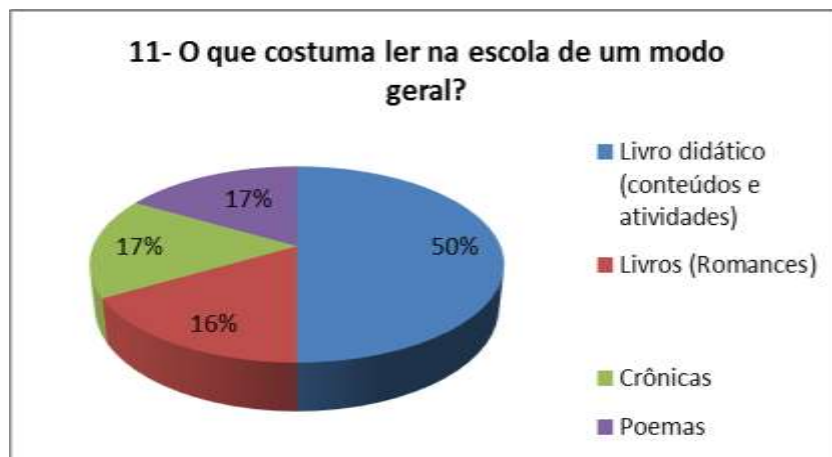


Gráfico 12 – No ambiente familiar alguém lhe incentiva a ler?

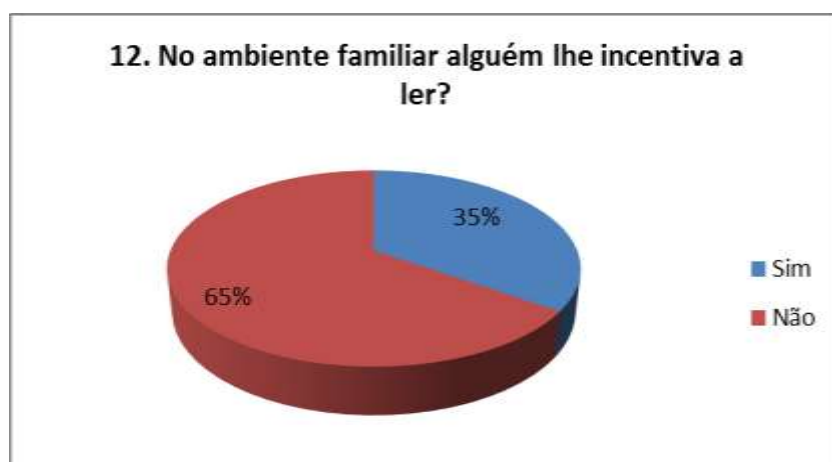
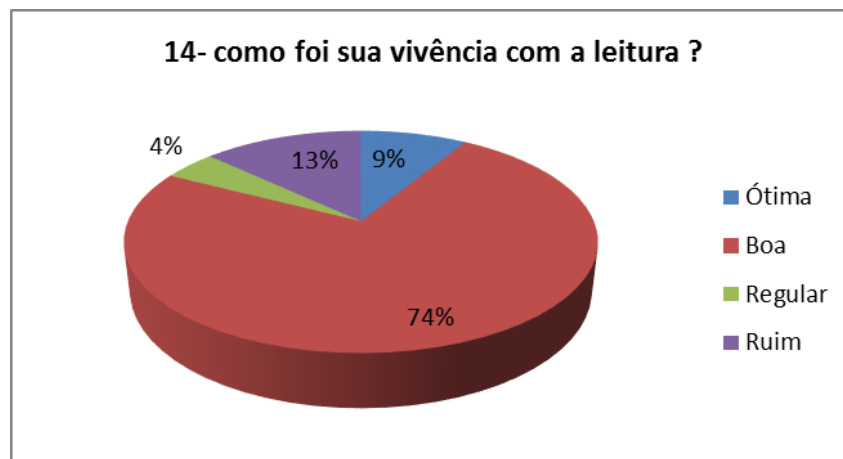


Gráfico 13 – Fora do espaço escolar, você tem contato com livros de literatura?**Gráfico 14** – Como foi sua vivência com a leitura?

Da leitura que fazemos do 6º gráfico ao último, em relação ao espaço externo à escola, os alunos analisam como boa sua vivência com a leitura. No entanto, 65% dizem que no ambiente familiar não são instigados ao hábito da leitura e 61% afirmam não ter contato com livros literários fora da escola. Consultados sobre bibliotecas em suas cidades e escolas, 100% dos alunos confirmaram a existência desse espaço de leitura nessas localidades. Mesmo com essa possibilidade, 83% não frequentam a biblioteca pública. Ainda a maioria avaliando o acervo da biblioteca escolar como bom (74%), ótimo (13%) e regular (13%), um percentual expressivo (57%) não costuma retirar livros de literatura para ler. Habitado a ler mais o que se propõe na escola (livro didático 50%), e por aqui se compreende que é conteúdo não literário, entre 16 e 17% procuram livros como crônica e poema e o romance é lido em menor frequência na escola.

Em suma, fundamentados nos questionários respondidos, deduzimos que os alunos participantes expressaram em sua grande maioria gostarem de ler, mas não têm o hábito de ler na mesma proporção. Apesar de feitas essas declarações, não frequentam a biblioteca pública nem a escolar. Há preferência por crônica, conto e romance, porém, frequentemente leem mais textos de gêneros diversificados que circulam nas postagens quando interagem nas redes sociais.

Isso tudo só solidifica a concepção de que a escola é espaço ideal para discussão, elaboração e efetivação de propostas que busquem superar essa defasagem no acesso a esse bem cultural que é a literatura. E, através disso, o aluno tenha uma experiência com as possibilidades transformadoras da leitura de literatura.

Com relação ao enfoque dado à obra *Menino de Asas* na sala de aula, mais especificamente no que diz respeito ao letramento literário, tomamos por base as sequências didáticas desenvolvidas por Cosson (2014). Esse autor apresenta práticas de letramento literário em sala de aula, com exemplos de uma sequência didática básica e uma sequência expandida. Seguem-se as etapas da sequência expandida (ANEXO III), com alguns registros fotográficos.

DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ETAPA I - Um contato com os livros: inserindo o aluno em um contexto de letramento literário

Iniciamos a sequência didática com um diálogo em sala de aula sobre a biblioteca. Posteriormente a essa conversa, realizamos uma visita a esse espaço de leitura, de forma que os alunos conhecessem melhor sua estrutura e funcionamento, bem como o acervo disponível na escola. Esse momento foi importante, pois eles já tinham frequentado esse espaço de livros, mas não o conheciam de forma mais ampla. A bibliotecária fez uma exposição dialogada e enfatizou a literatura infanto-juvenil, estimulando o aluno a frequentar a biblioteca. Os alunos ouviram atentamente a funcionária e perguntaram algumas questões relacionadas. Após essa conversa, eles circularam pelo espaço bibliotecário. Indo a cada seção, observaram as obras literárias e dialogaram uns com os outros. Na seção de literatura potiguar, intencionalmente encontrava-se em destaque o livro de Homero Homem, *O Cabra das Rocas*, com o objetivo do aluno perceber o nome do autor, já que será um livro de sua autoria (*Menino de Asas*) que será lido pelos alunos. Dessa forma, conheceram melhor a

biblioteca, bem como o acervo disponível na escola, inseridos em um contexto de letramento literário.



Figura 8 – Momento de intervenção na biblioteca da escola

ETAPA II – Memórias de Leitores, Histórias de Alunos

Após a etapa inicial, os alunos foram motivados a lembrarem suas histórias pessoais de leitura. Em uma atividade em grupo, as duplas responderam perguntas previamente elaboradas em forma de entrevista (um perguntava ao outro como foi seu encontro com a literatura, o mundo das histórias); falaram um pouco dos livros que conheceram, das histórias que escutaram, de suas vontades como leitores e dos livros que gostariam de ver ou ler. Orientados, indicaram um livro ou uma história para um amigo da sala ler e gostar. Aqueles que não se lembraram de nenhum livro, foram solicitados a contar um caso e divulgaram entre os colegas.

Atividade 2

Em dupla de trabalho, você e seus colegas responderão as perguntas a seguir, relacionadas às suas histórias de leitura. Cada aluno deverá fazer uma das perguntas ao colega, este irá pensar, lembrar e responder questões. Solicitar que os alunos dialoguem com familiares e peça que lhes contem casos

1- Conte, com breves palavras, como foi seu encontro com a literatura, o mundo das histórias.

Foi legal eu encontrar a literatura quando eu era criança. Eu gostei de ler livros e contos de fadas. Eu gostei de ler livros de aventura e de histórias de contos de fadas. Eu gostei de ler livros de aventuras e de histórias de contos de fadas. Eu gostei de ler livros de aventuras e de histórias de contos de fadas.

2- Fale um pouco dos livros que conheceu, das histórias que escutou, de suas vontades como leitor e dos livros que gostaria de ver ou ler.

Eu gostei de ler livros de aventuras e de histórias de contos de fadas. Eu gostei de ler livros de aventuras e de histórias de contos de fadas. Eu gostei de ler livros de aventuras e de histórias de contos de fadas.

3- Indique um livro ou uma história para um amigo da sala ler e gostar.

Eu gostei de ler livros de aventuras e de histórias de contos de fadas. Eu gostei de ler livros de aventuras e de histórias de contos de fadas. Eu gostei de ler livros de aventuras e de histórias de contos de fadas.

4- Se você não lembra de algum livro, conte você mesmo um caso e divulgue entre os colegas.

A minha história de leitura é a seguinte: eu gostei de ler livros de aventuras e de histórias de contos de fadas. Eu gostei de ler livros de aventuras e de histórias de contos de fadas. Eu gostei de ler livros de aventuras e de histórias de contos de fadas.

Figura 9 – Atividade 2 respondida pelo aluno

Dos 30 alunos pertencentes ao 9º ano, em cuja sala realizamos nossa intervenção, 21 responderam essa atividade. Em seus relatos, a maioria expressa que o encontro com a literatura escrita aconteceu de forma incrível, espetacular. Os livros coloridos chamavam a atenção para a leitura e o próprio aluno se via nas histórias lidas. Alegam que aprenderam coisas do mundo que antes não compreendiam. As portas se abriram para um mundo mágico,

viviam a emoção. À exceção da maioria, um aluno nos conta que para ele esse contato foi constrangedor. Nesse caso em particular, isso aconteceu devido ao seu prazer de estar sempre utilizando o aparelho celular.

Em um bate-papo compartilhado com a turma, os alunos socializaram parte de suas histórias pessoais com os livros e foram orientados a entrevistarem a comunidade ou familiares sobre causos que eles conheciam, relatando essa experiência com entusiasmo. Nesse contexto, foram instigados a pensar juntos sobre leitura e fazer diferentes reflexões sobre o tema a partir de alguns questionamentos, tais como: *Você conhece alguma história de literatura escrita especialmente para jovens? Qual é a primeira história de “Era Uma vez” que você lembra ter escutado na vida? Você já leu alguma história que tenha conseguido despertar o seu interesse? Você já quis ler uma história até o final? Por quê? Alguém já contou histórias para você? Quem? Como? Onde? Quando? Se você pudesse escolher um livro, qual o tipo de história gostaria de ler agora?*

Esse foi um momento de interação em que os alunos se envolveram de forma entusiasmada.

Atividade 3

Agora a conversa é com toda a turma. Em um bate-papo compartilhado, você e sua turma poderão pensar juntos sobre leitura e fazer diferentes reflexões sobre o tema.

1 - Você conhece alguma história de literatura escrita especialmente para jovens. Se for afirmativa a resposta, cite o livro e comente.

Tem 2, muito mais que cinco minutos e mal creio eu dia algum de uma história de vida de uma pessoa que conta suas experiências, suas aventuras, tudo que aconteceu em sua vida, desde das coisas mais simples.

2 - Qual é a primeira história de “Era Uma vez” que você lembra ter escutado na vida?

Chapeuzinho Vermelho.

3 - Você já leu alguma história que tenha conseguido despertar o seu interesse? Qual?

Simplicidade das coisas.

4 - Você já quis ler uma história até o final? Por quê?

Sim, porque as histórias são interessantes que chamam a atenção por conta de serem histórias de vida de pessoas que vivem situações que a gente quer ler coisas que realmente aconteçam como documentários.

5 - Alguém já contou histórias para você? Quem? Como? Onde? Quando?

Sim, minha mãe, de uma forma interessante onde ela fala sobre a história de que há um mundo novo, quando eu era pequena.

6 - Se você pudesse escolher um livro, qual o tipo de história gostaria de ler agora?

Eu gostaria de ler novamente o livro a cabana.

Figura 10 – Atividade 3 respondida pelo aluno

Em relação à questão 1, dos 22 alunos, 8 afirmaram não conhecerem textos literários escritos para jovens, 3 não responderam e 11 responderam que conheciam obras para jovens. O interessante é que um deles citou uma obra escrita por ele mesmo. As primeiras histórias de “Era uma vez...” que ouviram estão inseridas entre os clássicos infantis.

Quanto ao fato de que houve alguma história literária que despertou o interesse deles, 5 alunos responderam que não. Questionados se alguém já havia contado histórias para eles, 5 participantes disseram não haver lembranças, porém, a grande maioria afirmou que a mãe costumava contar histórias infantis nessa fase. Isso nos revela a presença de um adulto mediando o contato inicial com a leitura. Indagados sobre que histórias gostariam de ler, as opiniões foram diversificadas: de histórias de suspense e ação a comédias, dramas e obras religiosas.

Após minhas memórias de leitor, minhas histórias de leitura

Ao lermos as memórias dos alunos, foi perceptível a presença constante de um adulto (geralmente um professor ou os pais) nos contatos iniciais com a literatura, quer oral quer escrita. Alguns tiveram o privilégio de serem instigados nesse aspecto por pais e professores ao mesmo tempo. Outros contaram com a atuação docente no contato e estímulo à literatura e superação de dificuldades quanto a sua leitura. Os alunos destacaram que na literatura puderam experimentar a sensação de viajar para outro mundo e outras civilizações sentados em sala de aula; puderam também amar pessoas, compartilhar sentimentos e emoções; tomaram conhecimento de fatos e amores que se passaram há milhares de anos, e que ficaram guardados nos livros. Demonstram, assim, terem vivenciado o prazer da literatura, e que esta, tanto na modalidade escrita quanto no âmbito da oralidade, não é algo desconhecido, conforme mostram suas memórias.

Dando continuidade, orientamos uma Produção de texto. Os alunos foram convidados a montar um mural intitulado *Histórias de Leitura da Turma*. Antes de organizarem em sua sala o referido Mural, procuraram um colega para ilustrar o seu texto. Em seguida, foram orientados a dar os acabamentos no trabalho e a divulgar, numa roda de conversa, a sua produção para todos da sala.

Nesse momento, os alunos produziram um relato de suas vivências com a leitura de textos literários dentro e fora da escola. Após a escrita, leram o texto que produziram observando se não faltava alguma informação e a organização da escrita, as palavras utilizadas, a grafia das palavras e o emprego da pontuação necessário ao texto. Conforme o

direcionamento exposto pelo professor, eles escolheram um colega para ler e ilustrar seu texto. Aqui realizaram a finalização do texto e divulgaram numa roda de conversa parte de suas produções, a fim de estimularem aos colegas a posterior leitura completa. Concluindo, os textos foram expostos para a leitura dos demais colegas.

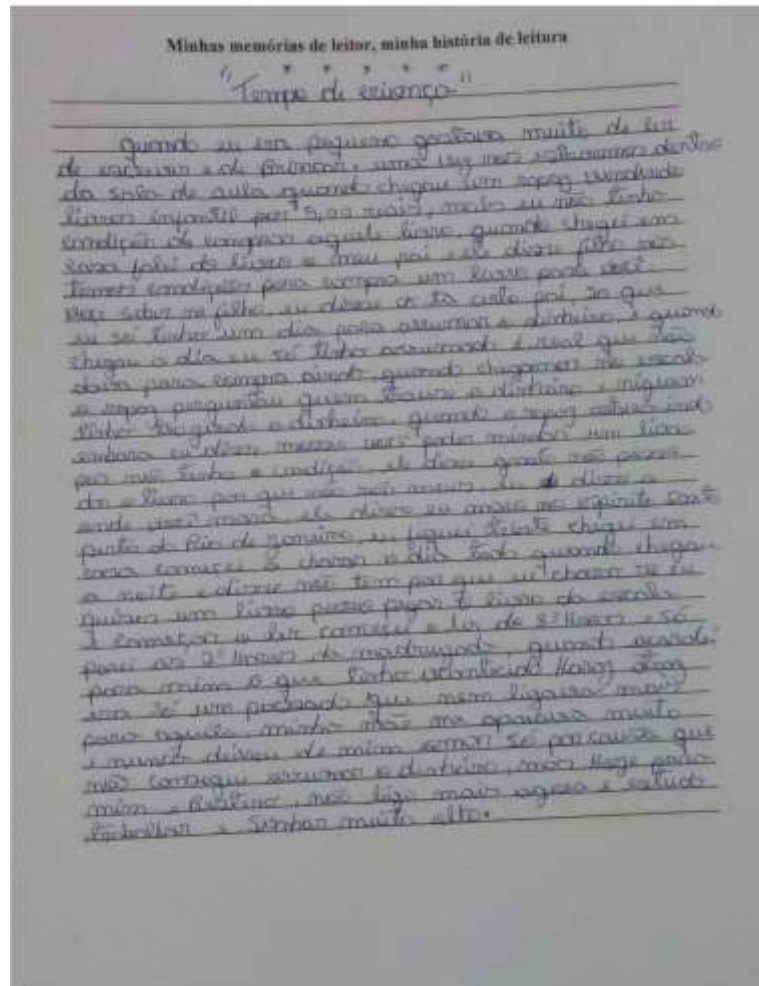


Figura 11 – Memórias dos alunos

No desenvolvimento dessa atividade, os alunos viajaram no tempo de forma envolvente, resgatando em suas memórias parte de suas trajetórias com o texto literário. A cada passo dado, compartilharam essas experiências com os amigos sentados mais próximos.

ETAPA III – Aqui tem poeta encantador? Tem sim, senhor!

Nesta etapa foi montado o palanque literário em um espaço físico, no canto da sala, onde os alunos se apresentaram, expressando sua compreensão e impressão a partir da leitura do texto. Em cada aula foi agendada a apresentação do aluno leitor, que poderia escolher o

recurso para divulgar a sua leitura ao público da sala, os colegas. Uma apresentação por dia com tempo limitado garantiu por mais tempo a permanência de um espaço de leitura literária. Como um convite à diversão e ao encantamento, os alunos foram incentivados a utilizarem recursos diversos: imagens, vídeos, áudio, sucata, fundo musical, adereços, objetos, fantoches, ou outros recursos. A turma foi orientada a apoiar os colegas durante as apresentações, evitando situações de constrangimento ou de acanhamento de alguns.

Iniciamos o momento de prosa e cantoria com os escritores locais Gilberto Cardoso e Hélio Crisanto, que foram previamente apresentados à turma. Essa ocasião tornou-se propícia para inaugurarmos o palanque literário com a presença da escritora Débora Raquiel. Numa apresentação individual e outras vezes em dupla, os convidados interagiram com a turma, relataram suas experiências com a leitura literária e descreveram parte de suas produções escritas.



Figura 12 – Palanque literário



Figura 13 – Escritores locais Hélio Crisanto e Gilberto Cardoso



Figura 14 – Apresentações no palanque literário



Figura 15 – Interação com os escritores locais

Gilberto Cardoso recitou um cordel de sua autoria, que se encontra transcrito a seguir, sobre escritores literários do Rio Grande do Norte, produzido especialmente para esse momento:

ESCRITORES POTIGUARES EM CORDEL

No Rio Grande do Norte
Berço de mil esplendores
Nós temos um povo forte
Cultivador de valores
Aqui pretendo mostrar
Descrever e elencar
Alguns de seus escritores.

Primeiro Zila Mamede
Poetisa talentosa
O seu valor não se mede
Ela é bastante famosa
O leitor fica encantado
Seu verso livre ou rimado
Possui beleza espantosa.

Zila era fascinada
Pelos mistérios do mar
Por ele foi inspirada
Nele vivia a nadar
Porém na Praia do Meio
Um dia entrou sem receio
E veio a se afogar.

Segundo, Nísia Floresta
Que até deu nome a cidade
O povo homenagens presta
Naquela localidade
À escritora feminista
Com certeza grande artista
De grande expressividade.

Terceiro, Auta de Souza
Poetisa valiosa
No túmulo já repousa
Esta mulher corajosa
Que enfrentou sérios problemas
E expôs nos seus poemas
Temática religiosa.

Temos Câmara Cascudo
Nosso maior folclorista
Falou sobre quase tudo
Este grande jornalista
Que tentava apresentar
A cultura popular
Do modo mais otimista.

O Nei Leandro de Castro
 Que em nosso meio fulgura
 Como um verdadeiro astro
 Mestre na literatura
 É bastante conhecido
 Pelo que tem produzido
 E feito pela cultura.

O José Bezerra Gomes
 Foi um granderomancista
 elencado entre os nomes
 Do período modernista
 Em Currais Novos nasceu
 Versos também escreveu
 E foi um grande ensaísta.

Temos Deifilo Gurgel
 E Tarcísio, seu irmão
 Que têm grande papel
 No resgate e promoção
 Da cultura potiguar
 Esta dupla singular
 Possui vasta produção.

Temos Antônio Francisco
 Um famoso cordelista
 Podemos dizer sem risco
 Este é um grande artista
 Na cultura popular
 Sua obra é singular
 Bem que merece ser vista.

Em Santa Cruz também temos
 Poetas e prosadores
 Descobrimos, quando lemos
 excelentes escritores
 Adriano, cordelista
 Nailson, um bom cronista
 E contistas promissores.

Hugo Tavares, decerto,
 Antônio Borges, Matias,
 Carlos Medeiros, Gilberto,
 E o finado Adonias
 Que ainda hoje fulgura
 Enriquecendo a cultura
 Com as suas poesias.

O poeta Hélio Crisanto
 faz um trabalho bem feito
 Seu verso cheio de encanto
 Pelo povo é bem aceito
 e o Marcos Cavalcanti
 Além de vate brilhante
 Na prosa tem bom conceito.

Nós temos bons romancistas
 Na cultura potiguar
 Decerto especialistas
 Na arte de se expressar
 Como François Silvestre
 Com certeza um grande mestre
 De escrita espetacular.

Homero Homem Siqueira
 Outro escritor excelente
 Romancista de primeira
 Fez uma obra envolvente
 Se lê Menino de Asas
 As emoções extravasas
 E te tornas diferente.

A leitura nos dá asas
 Nos transforma em passarinhos
 Mesmo estando em nossas casas
 Trilhamos novos caminhos
 Se estivermos isolados
 Porém de livros cercados
 nunca estaremos sozinhos!



Figura 16 – Leitura de cordéis

Em cada atividade dessa etapa, que foi um verdadeiro deleite, a turma participou, interagiu, subiu no palanque literário para a leitura do cordel Feira de Santa Cruz, dos autores, entrevistaram os poetas Hélio Crisanto e Gilberto Cardoso. Vivenciaram, dessa forma, o prazer que o texto literário proporciona.

ETAPA IV - Alçando voo com Menino de Asas: uma proposta de encantamento

Aqui foi apresentada a proposta da sequência didática sobre a leitura do texto literário para o momento. Os alunos atenciosamente ouviram e tiraram dúvidas. No passo seguinte, orientamos a elaboração do diário de leitura. As instruções foram apresentadas e explicada que, embora essa atividade seria iniciada pelo professor junto aos seus alunos na sala de aula, ela deveria se estender para casa. Tornamos esse registro uma prática que acompanhou o aluno durante todo o processo da leitura. Esse instrumento pedagógico possibilitou a contribuição para a construção de um leitor ativo e reflexivo.



Figura 17 – Diários de leitura



Figura 18 – Diários de leitura de todos os alunos

ETAPA V – Acendendo uma chama de interesse pela literatura: Menino de Asas

Conforme justificamos na introdução deste trabalho, optamos pela obra literária *Menino de Asas* para a intervenção por ser uma produção da literatura potiguar e também por abordar um romance de temática atual.

Esse romance narra a história de um menino que nasce com o corpo de ser humano, mas não possuía braços, apenas asas em seu lugar. Em princípio os pais se surpreenderam, mas posteriormente acreditaram ser obra divina e levam uma vida normal na fazenda onde habitavam. O sofrimento do menino começou aos sete anos, quando foi para a escola. As crianças o receberam bem e ficaram encantados e fascinados com ele. Porém, os pais dos alunos implicam com a presença do garoto e impedem seus filhos de irem à escola. Além disso, sugeriram que as asas de Menino de Asas fossem cortadas, proposta não aceita pelos pais do garoto. Por essa razão, Menino de Asas (nome de batismo) teve de ser educado em casa, de forma particular.

Após aprender a ler e escrever, Menino de Asas decide ir para a cidade em busca de trabalho. As pessoas, quando o viram, fizeram grande tumulto. Ele passa fome, frio e sofre humilhação. Em um dos momentos, em meio ao rebuliço, consegue se hospedar numa pensão. O menino escuta o barulho dos guardas e percebe que o dono da pensão tinha lhe denunciado, mas consegue fugir. As pessoas causam alvoroço, confusão e pânico novamente e na imprensa divulga-se a existência de um ser meio pássaro e meio gente.

Nessa circunstância, Menino de Asas sobrevoou a cidade hostil para a qual chegara cheio de planos e esperanças. Para ele, a cidade o expulsara para o céu molhado e escuro. É nesse instante que o menino vive um dos momentos mais emocionantes. Ao voar sobre o aeroporto, ele percebeu que homens rodeavam o avião, solícitos como pajens. Triste, o menino refletiu: “Para aquelas asas de metal inerte, douradas pela luz dos holofotes, iam todas as solitudes, zelos e atenções. Para as suas asas de carne sensível e sangue trabalhado, sobrava apenas escárnio. Elas, que estavam geladas e tiritantes, agora se desequilibravam, batiam num ritmo desigual, que ninguém escutava lá embaixo.” (p. 20)

Ao sair voando, Menino de Asas viu sinais de fumaça e pousou indo ao encontro de uns menores infratores que viviam escondidos numa mata do Rio de Janeiro e que sobreviviam do roubo. Eles o acolhem e lhe dão proteção. Não concordando com esse modo de vida dos garotos, Menino de Asas deixa o grupo e acredita ter uma dívida com o líder do grupo “Pilão”.

Volta à cidade e sai a caminhar com uma capa preta cobrindo-lhe as asas. Lê em algumas manchetes de jornais que era denominado como um monstro. A certeza que ele tinha era de que, quando criança, fora obrigado à segregação. Adolescente, tornara-se objeto da curiosidade malévola de toda uma cidade. Decide, então, procurar um médico que operasse suas asas. Nessa ocasião, Menino de Asas conhece doutor Pacheco e sua linda filha Rute. O médico decide cuidar dele com a pretensão de fama. Acolhe o menino, mas depois o doutor descobre que sua filha estava apaixonada por Menino de Asas. Certo dia, Rute traz um jornal que falava de Pilão preso. Durante a noite, Menino de Asas voou e foi tirá-lo da cadeia. Esse fato foi publicado no jornal e Dr. Pacheco, ao ler a reportagem, o expulsou de sua casa.

Passados uns dias, Menino de Asas assistiu pela televisão uma reportagem sobre jovens que se encontravam em perigo no bondinho do Pão de Açúcar. O menino bateu asas e foi até esse local. Chegando lá, conseguiu salvar todos que estavam dentro do bondinho. Entre esses jovens salvos estava Rute, com quem Menino de Asas casou e teve dois filhos que nasceram com asas.

A obra *Menino de Asas* é uma literatura prazerosa e uma forma de expor uma reflexão crítica sobre a sociedade contemporânea. O autor usa um menino nascido com asas para levantar questões sobre o preconceito. Ele mesmo indaga: Ser diferente é crime? É um questionamento sobre uma sociedade moderna, cujas pessoas discriminam tudo o que não está dentro do que elas consideram ser normal. Uma das razões desse livro ser prazeroso é o fato de a leitura ser feita na perspectiva de quem sofre preconceito. A história tem como foco uma situação irreal e nos remete a pensar sobre a importância do respeito às diferenças.

ANTES DA LEITURA

Nas atividades realizadas nessa etapa, chamamos a atenção para o autor e o título do texto, ativamos o conhecimento prévio, estabelecemos previsões sobre o tema, despertamos as expectativas... Foi um momento de sedução para a leitura.

Partimos inicialmente da apresentação do autor. Numa conversa informal apresentamos informações sobre o autor e sua obra no panorama da literatura potiguar infanto-juvenil. Os alunos receberam um conjunto de dados sobre a vida e a obra do autor do texto e obtiveram mais informações na internet. A partir desse momento, em dupla, montaram uma linha do tempo sobre a trajetória do autor.

Apresentação da obra Menino de Asas (Homero Homem): antes de entregarmos o livro a cada aluno, dialogamos com eles explicando que o título nos dá uma pista das coisas

que acontecem na história. Partimos, então, do questionamento do título, deixando a exposição da capa para depois. Nesse momento, conversamos e concluímos que o fato de essa história transcorrer no reino da fantasia, amplia-se infinitamente o que podemos esperar.

Vamos fazer previsões? Fizemos esse convite à turma e começamos a exploração do título Menino de Asas para ativar o conhecimento prévio sobre o autor e o título do conto que seria lido. O ponto de partida foram as seguintes perguntas: *A que nos remete o título Menino de Asas? O título cria expectativas sobre o tema? Sobre o que falaríamos num “Menino de Asas”? O título traz informações suficientes para que possamos descobrir, de imediato, qual o assunto tratado por Homero Homem esse romance? Justifique a sua resposta fazendo suposições pertinentes. Do seu ponto de vista, o título deixa entrever do que se trata, ou é enigmático? Justifique sua resposta. Existe a identificação de alguma personagem no título? Vocês gostaram do título? Por quê?*

Previsões e inferências foram expressas, relacionando-se à vivência concreta para, então, ler nas linhas, depois nas entrelinhas e além delas. Várias respostas foram dadas a partir da leitura comentada do título. As suposições tanto ocorreram de forma literal como criativa. Alguns alunos acharam que Menino de Asas seria mesmo a personagem representando uma criança que nascera com asas. Já outros pensaram tratar-se de um menino personagem que imaginava demais, que era um grande sonhador, daí a referência a asas.

Leitura verbal e não verbal: Ainda antes da leitura do romance, orientamos a leitura da capa. Entregamos a cada aluno uma edição do livro Menino de Asas. Na ocasião, apresentamos a capa do livro e orientamos o aluno a fazer observações dos elementos que colaboram com a leitura do texto: título, autor, relação entre título e imagem, ilustração, para antecipar, inferir sobre o conteúdo do livro. Buscaram elementos das gravuras que justificam a escolha do título pelo autor, a partir das perguntas norteadoras: *O que sugere a imagem exibida na capa do livro? O que sugerem os tons da cor? Vocês gostaram do título? (por quê?) Se fosse para dar outro título, qual outro vocês sugeriam?*

Na parte verbal, observaram todas as informações que puderam ajudá-los a melhor compreender o texto: a última capa, a orelha, as notas sobre o autor, a bibliografia (se houver), o índice etc. Os comentários surgiram em torno de referir-se à informação inusitada de uma criança com asas, mas um dos alunos imaginou que se tratava de um menino sonhador.



Figura 19 – Exemplos de *Menino de Asas*

Após essa atividade, anotaram em formato de texto no diário de leitura os seguintes dados sobre a obra: nome do livro e autor, editora, número de páginas, data de início da leitura, onde encontrou o livro. Nesse contexto, inserimos a concepção de romance e os elementos importantes na estrutura do romance. Nessa parte do encontro com o livro, pedimos que o aluno descrevesse com detalhes como foi o primeiro encontro com o livro, o que sentiu, o que mais chamou atenção, se já leram um romance, por que e para quem as pessoas escrevem esse texto.

DURANTE A LEITURA

Uma orientação prévia foi que se o aluno encontrasse palavras ou expressões desconhecidas, pesquisassem no dicionário considerando o contexto em que estavam inseridas.

Conforme planejado, realizada a leitura do primeiro capítulo, concedemos a oportunidade dos alunos discutirem e exporem suas conclusões a respeito da confirmação ou

refutação das hipóteses levantadas antes do início de fato da leitura, quando se realizou a leitura verbal e não verbal do título e da capa de *Menino de Asas*.

Prosseguindo, nas aulas seguintes tínhamos o uso do palanque literário, os momentos de leitura, registros no diário de leitura e socialização. Demos continuidade à leitura dos capítulos seguintes, que dividimos nas seguintes partes:

- Nascimento e infância: amigo dos passarinhos e aves (capítulos 1 e 2);
- Escola: Meninos que usavam pés, menino que usava asas e o perigo de lidar com gente adulta que não usasse asas (capítulos 3 e 4);
- Partida para a cidade: edifícios se fizeram gigantes (capítulos 5 a 8);
- Asas de Metal, Asas de Carne (capítulos 9 e 10);
- Uma fogueira arrumada por mão humana – Um quilombo de meninos fugidios: Pilão, Graveto e Tição (capítulos 11 ao 13).

Até essa etapa anterior, a leitura ocorria em sala de aula e os livros eram recolhidos. Num momento de reflexão e avaliação dessa dinâmica de leitura, os alunos reivindicaram o direito de levar o livro para casa e ler de forma mais espontânea, uma vez que, entusiasmados, desejavam continuar lendo, mas o tempo da aula impedia essa continuidade. Na prática, vieram à tona os direitos do leitor presente no livro de Daniel Pennac, *Como Um Romance*, entre eles o direito de ler em qualquer lugar. Então, como coincidiu com um feriado prolongado, acordamos que a leitura do livro seria concluída em casa e os registros no diário de leitura. Na aula seguinte, realizou-se uma socialização desses registros com debates sobre o conteúdo do livro, principalmente concernente à marginalização e o preconceito com a diversidade. Essa etapa foi concluída e os registros foram feitos seguindo as partes:

- Queria ser um deles (capítulos 14 ao 17);
- O encontro com o amor (capítulos 18 ao 22);
- Voz de metal (capítulos 23 ao 28);
- Zelador aéreo e leve como o beija-flor (29 a 33).

No decorrer da leitura, instigávamos os alunos com questões: orientamos que o aluno prosseguisse a leitura observando, agora, de que forma o personagem principal reagiria e seus sentimentos; identificação dos outros personagens, os lugares onde os fatos acontecem, o momento, o narrador (em relação ao foco narrativo).



Figura 20 – Menino de Asas em sala de aula

DEPOIS DA LEITURA

Concluída a leitura do livro, em aula expositiva dialogada, proporcionamos uma socialização de suas considerações a respeito da obra. Para tanto, lançamos as seguintes questões: *O que acontece em cada parte do livro? Que sentimento cada personagem lhes despertou? O que sentiram a princípio? E no fim, o que sentiram?*

Promovemos, enfim, uma discussão sobre que valores a história evidencia. Foi então um momento que compartilhamos as impressões que o texto provocou. Foi um debate em que se evidenciou que não haveria respostas certas ou erradas. O objetivo era promover a discussão de ideias. O debate ajudou a aprofundar a reflexão e permitir uma melhor compreensão da obra. Além de questões expressas pelos alunos, propomos: *Até que ponto as aparências nos impedem de conhecer a beleza interior das pessoas? É possível salvar as pessoas das garras do crime? É possível salvar aqueles que já nascem estigmatizados? Quem, realmente, comete os maiores crimes na nossa sociedade?* A contextualização temática e presentificadora transcorreram com intensa participação dos alunos.



Figura 21 – Contextualização de Menino de Asas

Proporcionando o diálogo do texto literário entre outros textos e com outras linguagens, com base na proposta do dialogismo para o trabalho com literatura de William Roberto Cereja (2005), trouxemos para a sala de aula a música *Sonho de Ícaro* (Byafra) e o filme *Bang Bang Não Morreu*. Os alunos conheciam a canção, porém, não tinham conhecimento da mitologia grega. Trouxemos um texto que explicitava esse sonho de Ícaro. Foi um momento que os alunos apreciaram e se envolveram bastante.

Quanto ao filme, projetamos *Bang Bang Não Morreu*. O filme inspirado em fatos tem como personagem central Trevor, um rapaz que por ter sido vítima de *bullying* na escola acaba desenvolvendo um comportamento muito agressivo. Cansado de ser hostilizado, chega ao ponto de ameaçar explodir o prédio escolar com uma bomba de mentira. Após isso, ele sofre com a desconfiança de todos: professores, alunos e pais de alunos. Sr. Duncan, professor de teatro e cinema, é o único que acredita no jovem e, por isso, acaba convidando Trevor para ser protagonista, ao lado da simpática Jenny, de uma peça com o título “Bang Bang Você Morreu”, que traz em sua narrativa situações parecidas com as que o rapaz já vivenciou, o que faz com que ele repense suas atitudes e se realmente vale a pena agir motivado pela vingança. Terminado o filme, deu-se a socialização em uma roda de conversa em torno de questões a ele relacionadas e ao tema do preconceito, também presente em *Menino de Asas*.

Apresentaremos algumas transcrições dos diários de leitura dos alunos e deixaremos que os próprios textos deles nos falem. Cada aluno será identificado numericamente.

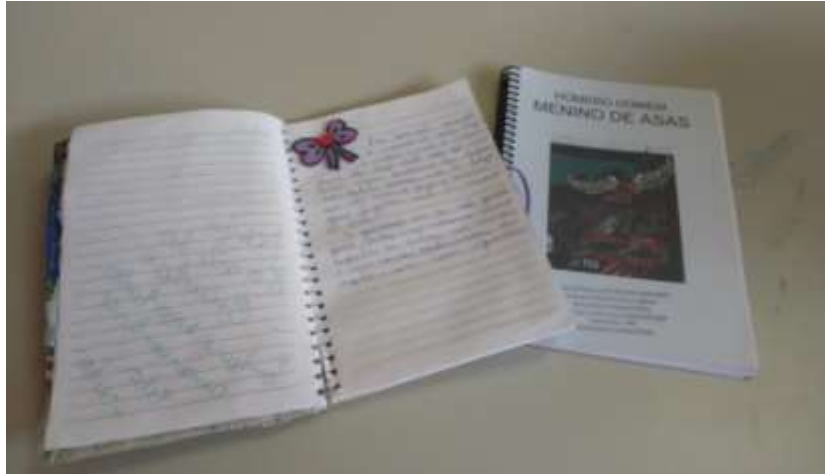


Figura 22 – Registro de marcas literárias

I - O primeiro encontro com o livro evidencia que o leitor assina um acordo ficcional com o autor. Quando entramos no bosque da ficção, temos de assinar um acordo ficcional com o autor e estar dispostos a aceitar, por exemplo, que lobo fala. (ECO, 1994, p. 83). Nesse caso, nasce um menino com asas: “O leitor tem de saber que o que está sendo narrado é uma história imaginária, mas nem por isso deve pensar que o escritor está contando uma mentira.” (ECO, p. 81)

A 1 – *Bom, desde o início do livro pude perceber que o Menino de Asas é um menino que chamou bastante minha atenção por sua vontade de estudar. Me chamou atenção também o preconceito dos pais dos outros alunos com ele, por ele possuir asas, mas nada o parou, nem o preconceito nem nada. Me encantou sua coragem e força de vontade. A partir de agora criei um interesse por esse livro.*

A 2 – *Achei muito interessante o fato do Menino de Asas ter asas no lugar dos seus braços.*

A 3 – *Uma coisa muito interessante para mim foi quando menino de Asas nasceu e sua mãe ficou triste. Mas uma coisa que marcou foi quando seu pai disse que havia de ser obra de Deus e na verdade é obra de Deus porque ele sabe o que faz.*

II - A sedução do bosque da narrativa ficcional: ansiosos por mais...

A 2 – *Uma difícil decisão cortar ou não cortar as suas belas asas. Eu não quero que o doutor Pacheco Fernandes descubra um jeito de remover as belas asas do Menino de Asas pois isso vai deixar sua mãe e seu pai muito, muito triste, pois fizeram tudo por elas e pelo filho. Ansioso por mais...*

III - Impressões que a narrativa vai causando nos leitores e suas reflexões:

A 1 – *Me encantou sua coragem (de Menino de Asas) e força de vontade. A partir de agora criei um interesse por esse livro.*

A 4 – *Foi horrível quando Menino de Asas chegou na cidade e não o receberam bem, até hoje existe isso. Se você tiver algum problema ou diferença das outras pessoas, irão te julgar ou até mesmo fazer o mesmo que fizeram com Menino de Asas. A sociedade em si, não generalizando todos, mas maioria deveria respeitar os outros, não vemos e nem somos acostumados com respeito e sim com ignorância. O sonho do menino já assustara, ele não queria ter mais suas belas asas, e sim, braços. A cidade o derrotara, sua vontade prevalecerá. Menino de Asas, agora quase homem, em consultas para virar-se não mais anjo, mas sim homem.*

A 5 – *A mulher logo se consolou daquela aflição. A lembrança da dor e a presença de cicatrizes ensinou-lhe, a partir desse dia, que era perigoso lidar com gente que não usasse asas. O que me emocionou nessa história é que o menino já nasceu sendo guerreiro.*

A 6 – *É de emocionar ao ficar lendo e refletindo sobre o que esse menino passou. Talvez a certeza que o magoaria sem suas lindas asas. Assim, ele seguiu a vida, tomou seu rumo sem permissão. O Menino de Asas é um guerreiro.*

A 7 – *O filho a partir – e ela choraria. O filho ia conquistar um lugar no mundo – Ela sorria. Esse livro é muito emocionante porque fala que, por mais que você tenha dificuldades ou problemas não lhe impede que você seja alguém. Isso é um exemplo muito bom para quem escolhe o caminho errado; não há desculpas quando se quer algo verdadeiramente.*

A 8 – *O livro passa uma mensagem muito boa, mostra que por mais que sejamos diferentes, somos iguais. Tanto no amor, quanto no trabalho e nas atitudes, do que vale ser uma pessoa “normal” e fazer o mal? Sendo assim, uma pessoa totalmente diferente das demais, e tendo um bom coração.*

A 9 – *Outro ponto importante é a questão do menor abandonado. Crianças marginalizadas. Consideradas perigosas e criminosas, mas que Menino de Asas vê apenas como crianças. Por fazer parte da minoria não enxergava Pilão como um assaltante, mas como um bom amigo. O único que estendeu a mão para ampará-lo em seu pior momento. As minorias se apoiam. Posso ver um menino que começa a descobrir o mundo. Através das maravilhas da cidade e os encantos que a cidade oferece, mas também por trás de tantos encantos e maravilhas existe um povo hostil e com preconceito maior que tudo. De preconceito racismo e tolerância como hoje de fato acontece muito.*

IV - PARE!: Nesse momento, observamos a relevância da realização dos intervalos propostos por Rildo Cosson na prática do letramento literário, para a compreensão mais ampla do que está sendo lido. Lembramos aqui, também, o dizer de Eco (1994, p. 98): “É possível inferir dos textos que coisas que eles não dizem explicitamente – e a colaboração do leitor se baseia nesse princípio – mas não pode fazê-los dizer o contrário do que disseram”. Desfazendo equívoco sobre a entrada de Menino de Asas no mundo do crime:

A 2 – O Menino de Asas foge e se junta ao bando de Pilão. Ele vai para um caminho perigoso, o do crime. Ele se envolveu em assaltos. Estou profundamente decepcionado com Menino de Asas pois ele disse que isso era errado e agora está decepcionando a todos nós. Decepcionada.

A 10 – O que eu mais gostei foi a honestidade de Menino de Asas. Ele poderia se dar bem na vida do crime. Ele achou melhor procurando algum emprego para ajudar a mãe e o pai dele.

A 11 – Todos achavam que ele era um espião e estava lhe espionando, pois depois que mostrou-lhe suas asas eles lhe deram comer, descanso. Fizeram uma proposta de entrar no mundo do crime, pois ele não aceitou e resolveu voltar a cidade. O que me chamou mais atenção também foi o neguinho lhe retirar uma pena para guardar de lembrança.

V - O leitor-aluno fica, a um só tempo, revoltado, indignado, feliz, ansioso pela continuidade da leitura e fica triste: exercendo a compreensão responsiva ativa no texto literário.

A 2 – O gerente fingindo-se de amigo de Menino de Asas o traiu trancando a porta do quarto. Isso me deixou muito revoltado e indignado. O que me deixou feliz foi que o Menino de Asas conseguiu fugir. Desolado, sem onde dormir e descansar, O Menino de Asas está abandonado. Estou triste com o desfecho que a história está tomando. Aguardo por melhores notícias sobre o futuro de Menino de Asas.

VI - Sobre o final e sua expectativa...

A 2 – O Menino de Asas está abandonado. Estou triste com o desfecho que a história está tomando. Aguardo por melhores notícias sobre o futuro de Menino de Asas.

A 1 – Sinceramente não gostei do desfecho dessa história. Esperava um final surpreendente, com mais emoção. E os pais de Menino de Asas como estão? Rute, como reagiu ao saber que Menino de Asas virou um marginal? Enfim, este livro me deixou vários questionamentos, mas como um todo é uma história interessante.

VII - Linguagem verbo-visual nos diários: Expressando sentimentos



Figura 23 – Imagens de leitura I

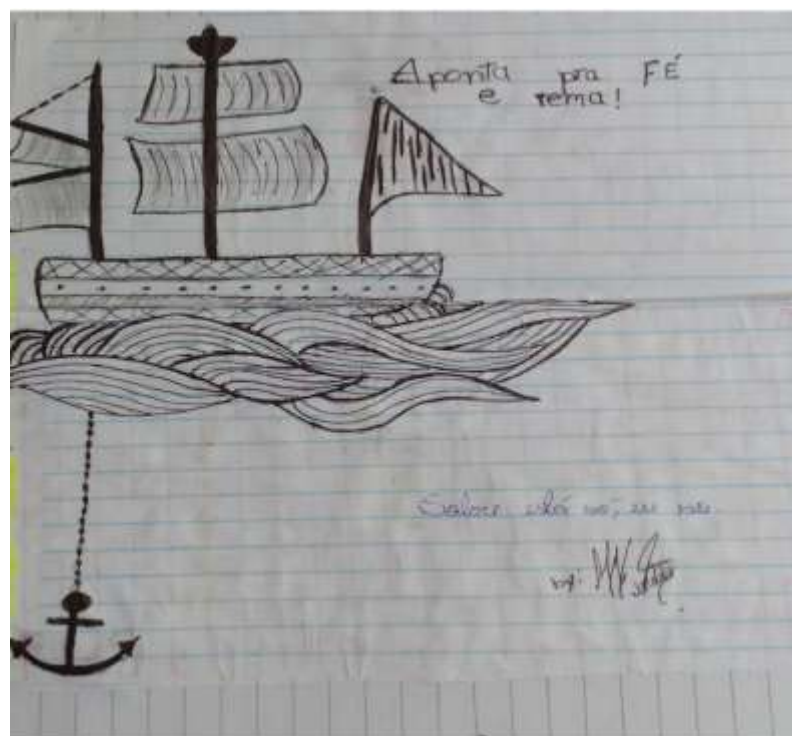


Figura 24 – Imagens de leitura II

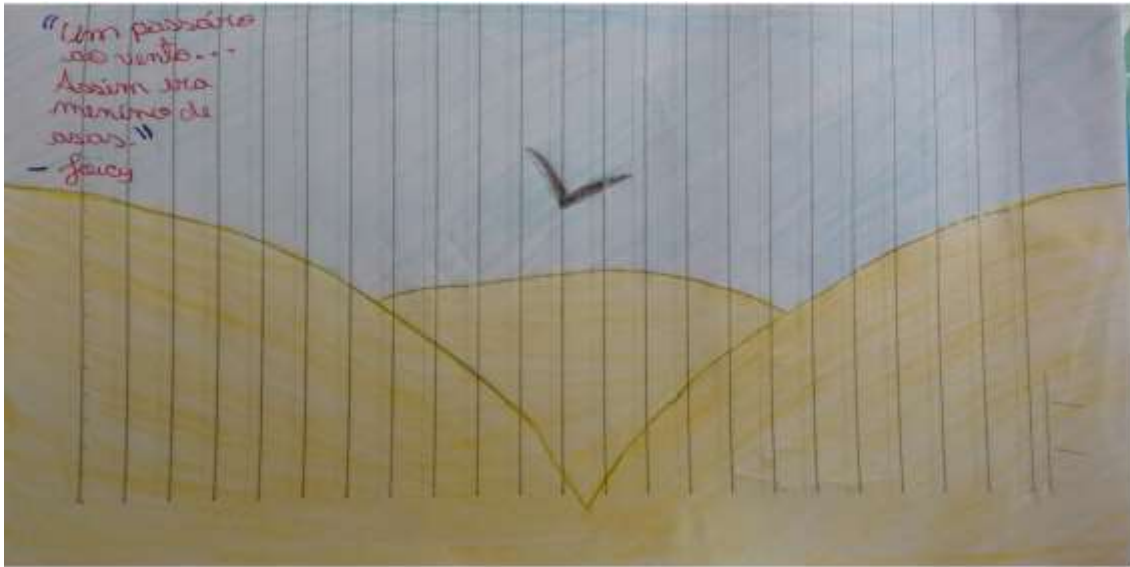


Figura 25 – Imagem de leitura III

Após a leitura do romance, aplicamos um segundo questionário (ANEXO IV) para a avaliação do desempenho leitor dos alunos.

De acordo com as respostas, percebemos que os alunos realizaram uma leitura a contento. Definem que o Menino de Asas, como personagem, reage como um lutador por seu lugar na sociedade. Sendo simples e carente, enfrenta uma luta por seus objetivos e ideais, sempre corajoso e forte. A respeito dos sentimentos que esse personagem despertou nos alunos, citam a coragem, a admiração, a força de vontade, o carisma. Tudo isso os levaram a refletir em um diálogo entre o real e o imaginário. Os meninos mencionaram a reflexão sobre os valores que emanam dessa obra, como: respeito ao diferente, humildade, amor ao próximo.

Nesse diálogo entre ficção e realidade, concluíram que estamos numa sociedade preconceituosa, que julga logo antes de conhecer. Valorizando o padrão de beleza imposto pela sociedade, menosprezam a beleza interior das pessoas. Acreditam ser possível salvar pessoas das garras do crime e que é difícil salvar os que nascem estigmatizados, mas não é impossível. Acreditam que não existe o nascer assim; o que há é a falta de oportunidades.

A partir do diálogo com o texto literário, os alunos refletem que os maiores crimes de nossa sociedade são cometidos por quem está no poder, os políticos e os que se acham superiores. Mas, enfim, o que de fato ocorre é a contextualização temática, que traz à tona problemas sociais ainda presentes na atualidade, como preconceito, intolerância, racismo. Enfim, observamos em todas as etapas os objetivos da intervenção se efetivando. A intervenção na perspectiva do letramento literário contribuiu para que o educando vivenciasse uma experiência de leitura com resultados satisfatórios.

V CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Encantou-nos com sua coragem e força de vontade... Me chamou a atenção o preconceito... Não gostei, ficou conhecido como monstro e acusado injustamente... Eu achei muito interessante... O mais revoltante... Na minha opinião, ele não deve retirar as asas... Parte que mais me tocou... Achei interessante... Estou profundamente decepcionado... Emocionado porque o professor disse que era para cortar as asas de Menino de Asas... Gostei da honestidade de Menino de Asas... Me chamou a atenção pelo preconceito... Criei interesse para com o livro... É de emocionar... Senti no meu coração uma dor muito forte, o menino queria cortar as asas...”

Ao lermos esses trechos retirados dos diários de leitura escritos pelos alunos do 9º ano, participantes deste trabalho acadêmico cuja abordagem metodológica qualitativa teve como princípio a pesquisa-ação, é visível a presença de um leitor responsivo ativo que, adentrando o bosque da narrativa de ficção infanto-juvenil, construiu o seu universo literário de forma significativa. Evidencia uma relação dialógica com a história, pautada no prazer de ler. É um público leitor que expressa o gostar de ler, mas reconhecendo que não tem o hábito da leitura do texto literário, por não receber o devido estímulo, que passa ao largo.

Nesses termos, a nossa prática de letramento literário foi muito gratificante e emocionante, especialmente no momento da tomada de conhecimento do quanto é importante uma leitura literária bem direcionada, conforme evidenciam esses registros das emoções vividas e os sentimentos que foram motivados no percurso da leitura de *Menino de Asas*. Foi perceptível o acordo ficcional dos alunos participantes e a sedução para a leitura do texto literário, como pudemos notar em trechos dos diários de leitura.

O leitor que acha mais interessante um menino ter asas no lugar de braços; outro, revoltado e indignado porque Menino de Asas foi traído, mas feliz porque ele fugiu; ansioso para continuar lendo a história do menino, pois está achando muito interessante; o outro que aguarda por melhores notícias sobre o futuro de Menino de Asas... São expressões que demonstram que temos, sim, um leitor ansioso por mais, um leitor infanto-juvenil sobre quem se ouve o lamento constante de ser alguém que não gosta de ler.

Diante dessa reflexão e considerando o poder de sedução sobre a criança da expressão “Era uma vez”, poderemos lançar uma questão abaixo citada por Pennac (1993):

Se, entretanto, o prazer de ler ficou perdido (se como se diz, meu filho, minha filha, os jovens não gostam de ler), ele não se perdeu assim tão

completamente. Desagarrrou-se, apenas. Fácil ser reencontrado. Ainda que seja preciso saber por quais caminhos procurá-lo, e para fazê-lo, enumerar algumas verdades sem relação com os efeitos da modernidade sobre a juventude. Algumas verdades que nos concernem. E só a nós... que afirmamos gostar de ler, e que pretendemos partilhar esse amor. (PENNAC, 1993, p. 43)

Entre esses caminhos, pelas razões já expostas no corpo deste texto, a escola desponta não como único, mas sobre quem se sobressai a responsabilidade maior, uma vez que é a medidora oficial do conhecimento. Quando falamos da formação leitora na escola, enxergamos a existência de duas faces: primeiro, o desenvolvimento sistemático das habilidades de leitura (desde a alfabetização até a compreensão, a inferência etc); segundo, o incentivo à leitura como prazer, conhecimento e lazer, que deve ser conduzida pelo professor, mediador por excelência. Esse último aspecto se realiza proporcionando o convívio com livros de gêneros literários. Sobre práticas escolarizadas da leitura literária, já tecemos, anteriormente, comentários quanto à perspectiva teórica do letramento literário.

Definindo letramento literário como o processo de apropriação da literatura como construção literária de sentidos, Paulino e Cosson (2009) também listam as seguintes condições necessárias para que o letramento literário se efetive na escola: contato direto e constante com o texto literário; estabelecimento de uma comunidade de leitores na qual se respeitem a circulação de textos e as possíveis dificuldades de resposta à leitura deles; ampliação e consolidação da relação do aluno com a literatura (a literatura se faz presente em sua comunidade não apenas em textos escritos, mas em outras formas que constituem o sistema literário); a interferência crítica, ou seja, o papel a ser cumprido pelo professor na educação literária; o lugar da escrita na interação com a literatura (importante exercício de paráfrases, paródias, promovendo um diálogo criativo do aluno com o inverso literário e a linguagem em geral).

Resta-nos partir em busca desse propósito mesmo que na escola pública haja muitos e difíceis problemas, inclusive problemas inerentes especificamente sobre o ensino da leitura literária na escola. Isso é tão evidente que obras são publicadas a esse respeito, como o livro *Usos e Abusos da literatura na Escola*, de Marisa Lajolo (1982), em que a autora estuda a literatura através de sua presença no dia-a-dia da escola brasileira, contribuindo para um melhor conhecimento das sinuosas relações literatura/escola na nossa tradição cultural.

Um dos impactos positivos desta pesquisa-ação e de consequências enriquecedoras para os alunos foi resultante de entrevistas que realizamos com quinze professores da rede estadual. O discurso foi unânime quanto ao incentivo que oralmente faziam ao aluno para a

leitura literária, mas esses participantes expressaram que, ao responderem o questionário, repensaram suas práticas pedagógicas seguindo a linha ação-reflexão-ação na perspectiva do letramento literário, algo relativamente novo para eles, além de admitirem uma motivação em torno de um ensino da literatura planejado e ocupando o espaço que lhe é devido.

Diante desse panorama, cabe ao professor assumir seu maior papel, que é o de mediador, dentro das condições que lhes são possíveis, e proporcionar ao aluno o acesso a essa formação de leitor literário, potencializando a capacidade desse aluno a partir da relação entre eles e a cultura. Isto é, um professor que partilhe a felicidade de ler e promova o reencontro do texto literário com o discente jovem.

Em relação a esse cenário, quem é o professor? Deixemos que Pennac (1993), com suas belas palavras, nos fale: “O professor não é, aqui, mais do que uma casamenteira. Quando é chegada a hora, é bom que ele saia de cena na ponta dos pés” (p. 115). “A partir do momento em que esses adolescentes estejam reconciliados com os livros, eles vão percorrer voluntariamente o caminho que vai do romance ao autor, do autor à sua época e da história lida a seus múltiplos sentidos” (PENNAC, 1993, p. 122).

Outro aspecto a ser tratado nestas palavras finais refere-se ao próprio livro no contexto da pós-modernidade. Muitos anunciam o final da era do livro, sua substituição por multimídias interativas. Quanto a esse assunto, citamos uma obra publicada por Regina Zilberman, intitulada *Fim do livro, Fim dos leitores?* (2001). Especialista em crítica e historiografia literária, essa autora faz uma viagem pelo mundo da leitura e do livro, do tempo do pergaminho à era do e-book, as novas mídias, enfim, o destino do livro. Para essa escritora, a sobrevivência do livro é a da literatura, no modo conforme se apresenta em nossos dias, porque suscita a interferência do leitor, dado que este também não a abandona.

Pensando no leitor infantil e juvenil e percorrendo a historiografia de sua literatura, esta tem recebido um tratamento, principalmente os contos clássicos e modernos, como um meio de moralização e estudos gramaticais para o ensino de Língua Portuguesa, distanciando-se de sua função essencial, que é a formação de leitores na perspectiva literária. Para esse propósito, Zilberman (1982) destaca a função da literatura infantil como possibilidade de promover ao educando, além do conhecimento de si e do outro, a construção de sua identidade, ao comparar as atitudes de heróis e vilões a se identificar com eles, enquanto pela linguagem trabalhada na narrativa evoca a aquisição de novas palavras, amplia a visão de mundo, criticidade e a criatividade do leitor.

Após nossas leituras teóricas e a intervenção, o quarteto formado por escola, professor, texto literário e aluno podem e devem funcionar de forma satisfatória, desde que o

compromisso do saber amplo se propague da escola até o aluno, por intermédio da performance do professor, que gerará no aluno uma competência leitora. Devemos cuidar, na condição de professores de Língua Portuguesa, da diversidade de gêneros textuais na escola, incluindo o texto literário como gênero que irá desencadear a consciência crítica do aluno, a reflexão diante dos problemas que deve enfrentar a partir de suas leituras de romances, contos, novelas, crônicas e poesias. É papel nosso ajudar os nossos alunos a atingirem a humanização preconizada por Cândido (1995) através da literatura, cujas especificidades encontram-se detalhadas nos PCN (1998).

Lembramos, outrossim, que a escola não tem um professor específico para aulas de literatura e, por essa razão, o trabalho do professor de Língua Portuguesa se intensifica mais ainda. Como sugestão aos professores, deixamos aqui o passo a passo de nossa intervenção, exitosa, para que esta possa ser seguida e ampliada para o bem de muitos outros alunos que ainda não encontraram a trilha certa para passearem, também, nos bosques da ficção, ou de qualquer outro gênero literário.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Ricardo. Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil**: com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 1929. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 1979. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa** (1ª a 4ª séries). Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. v. 2. 2.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. Trad. Octavio Mendes Cajado. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- BOJUNGA, Lygia. **Livro**: um encontro. São Paulo: Agir, 1988.
- BODGAN, R.; BIKLEN, S. **A investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.
- COLOMER, Tereza. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.
- COLOMER, Tereza. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: educação para a vida. São Paulo: Contexto, 2006.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. org.: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- ECO, Humberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- FEIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora, 1984; Ática, 2003.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GURGEL, Tarcísio. **Informação da literatura potiguar**. Natal: Argus, 2001.

HOMEM, Homero. **Menino de Asas**. São Paulo: Ática, 1993.

ISER, W. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kreschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação da ciência literária**. São Paulo: Ática, 1994.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria & prática. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN Regina. **Literatura infantil brasileira**: histórias e histórias. São Paulo: Ática, 2012.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática/Cultrix, 2012.

LISPECTOR, Lispector. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.

MARTINS, Aracy Alves; PAULINO, Graça; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

MOISÉS, Massaud. A criação literária. In: **ESCOLA**, Nova. São Paulo, Editora Abril, jul. 2008.

NOVA ESCOLA. São Paulo, Editora Abril, jul. 2008.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia M. K. (Org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. O ensino da literatura. In: **Encontro Regional da ABRALIC**. (11) Sandra Nitrini et al. (Org.). Literaturas, artes, saberes. 2007, São Paulo. Anais... São Paulo: Aderaldo & Rothschild; ABRALIC, 2008.

SANDRONI, L. C.; MACHADO, L. R. **A criança e o livro**: guia prático de estímulo a leitura. São Paulo: Ática, 1986.

SAKAMOTO, Cleuza Kazue; SILVEIRA, Isabel Orestes. **Como fazer projetos de Iniciação Científica**. São Paulo: Paulus, 2014.

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: _____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, 1996.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. (Org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-48.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: RÖSING, Tânia; BECKER, Paulo. **Ensaio**. Passo Fundo: UPF, 2001.

SOUZA, Roberto de. **Teoria da literariedade**. São Paulo: Ática, 1986.

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

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994.

ZILBERMAN, Regina. **Fim dos livros, fim dos leitores?** São Paulo: Ed. Senac, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. Ática: São Paulo, 1989.

WEBGRAFIA

historiadecanguaretama.blogspot.com

<http://jornalzonasulnatal.blogspot.com.br/2014/04/naticortez.html>

<http://ow.ly/kniczpotiguarte.blogspot.com/2013/07/nat.html>

<http://101livrosdorn.blogspot.com.br/>

<http://rebra.org/escritora/escritora>

<http://www.substantivoplural.com.br>

httpspt.wikipedia.org/wiki/homero_homem

https://pt.wikipedia.org/wiki/maria_josé_dupré

<https://rubens1.wordpress.com/2008/07/natalempauta.blogspot.com/2012/10/ube-homenageia-poetisa-nati-cortez.htm>

www.antoniomiranda.com.br/brasilsempre/Homero_Homem

www.divulgadoraliterocultural.blogspot.com

www.infoescola.com/literatura/literatura-infantil-nas-obras-dericoveríssimo

www.rn.gov.br

revistaescola.abril.com.br/

ANEXO I



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
DEPARTAMENTO DE LETRAS DO CERES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO- PROFLETRAS
CAMPUS DE CURRAIS NOVOS-RN



QUESTIONÁRIO DE INVESTIGAÇÃO

FORMAÇÃO:

ESCOLA(S) EM QUE TRABALHA:

MUNICÍPIO:

ANOS/ SÉRIES COM OS QUAIS TRABALHA:

DISCIPLINAS QUE LECIONA:

1. Você costuma trabalhar textos literários em sala de aula?

() Sempre () Às vezes () Raramente () Nunca

2. Qual (is) o(s) gênero(s) literário(s) que você mais trabalha em sala de aula?

() Romance () Conto () Poesia () Literatura de Cordel

() Crônica () Novela () Memórias Literárias () Outro

Por que esse(s) é (são) o(s) mais trabalhado(s)? Justifique.

3. Como você seleciona os textos literários para seus alunos?

() Livro didático () Livros paradidáticos () Internet () Outro

4. Como você avalia a Sala de Leitura/ Biblioteca de sua escola, quanto ao acervo bibliográfico, ou seja, quanto a quantidade e a variedade de livros disponíveis para leitura e empréstimo? () Excelente

() Boa () Regular () Péssima

OBSERVAÇÕES:

5. Como você avalia a Sala de Leitura/ Biblioteca de sua escola, quanto as condições físicas do espaço (tamanho, ventilação, iluminação, área livre para circulação, disposição da mobília, etc).

() Excelente () Boa () Regular () Péssima

OBSERVAÇÕES:

6. Com qual frequência você trabalha poesia (em prosa ou verso) com seus alunos?

() Sempre () Frequentemente () Raramente () Nunca

7. Qual a motivação quando seleciona os textos literários para ser trabalhado em sala de aula?

() Sugestão do livro () Datas comemorativas () Afinidade () Nunca trabalho

Outros _____

8. Você costuma trabalhar obras de autores potiguaras com seus alunos?

() Sempre () Frequentemente () Raramente () Nunca

9. Você tem acesso às obras produzidas por autores potiguaras? () Sim () Não

10. De que forma você tem acesso às obras produzidas por autores potiguares?

() Livros () Biblioteca da escola () Internet () Não tenho acesso ()

Outros _____

11. Você conhece algum autor potiguar? Já leu alguma obra produzida por um autor potiguar?

() Não conheço e nunca li nada () Sim, conheço alguns nomes, mas nunca li nenhuma obra

() Sim, conheço alguns nomes e já li

12. Você já trabalhou algum romance em sala de aula? Se sua resposta for afirmativa, descreva como você encaminhou seu trabalho em sala de aula. Caso seja negativa, sugira como esse gênero literário deve ser abordado em sala de aula _____

13- O que você tem lido ultimamente? Cite _____

14- Com que frequência você lê? _____

15- O que tem dificultado ou facilitado sua leitura? _____

16- Que tipo de leitura você prefere fazer (textos técnicos, revistas, romances, contos, outros)? _____

17- Para você, para que serve a literatura? _____

18- Você gosta de ler obras literárias? Por quê? _____

19- Qual é o seu autor preferido? _____

20- Que tipo de literatura você prefere ler? Por quê? _____

21- Cite as leituras que você fazia na infância e na adolescência (dentro e fora da escola): _____

22- Quem indicava essas leituras? O que você sentia ao fazer essas leituras? _____

23- Seus alunos costumam ler? O que eles leem? _____

24- Você indica livros de literatura para seus alunos? Que tipo? _____

25- Que critérios você usa para escolher esses livros? Por que você usa esses critérios? _____

26- Em que medida você considera que seus alunos são bons/maus leitores? _____

27- Em sua opinião, seus alunos gostam de ler obras literárias? Que tipo? _____

28- Que atividades você tem feito para incentivar o hábito da leitura em seus alunos? Descreva essas atividades: _____

29- Com que frequência seus alunos leem? Por que eles leem? _____

30- Que tipos de atividades você acha que deveriam ser trabalhados nas aulas dos anos finais do ensino fundamental para incentivar o gosto pela leitura de obras literárias? _____

31- Em sua opinião, o que um aluno dos anos finais do ensino fundamental deve ler? Por quê? _____

32- Que uso você faz dos textos literários inseridos no livro didático? _____

33- O que você entende por letramento literário? _____

30- Que tipos de atividades você acha que deveriam ser trabalhados nas aulas dos anos finais do ensino fundamental para incentivar o gosto pela leitura de obras literárias? _____

31- Em sua opinião, o que um aluno dos anos finais do ensino fundamental deve ler? Por quê? _____

32- Que uso você faz dos textos literários inseridos no livro didático? _____

33- O que você entende por letramento literário? _____

ANEXO II



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
DEPARTAMENTO DE LETRAS DO CERES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO- PROFLETRAS
CAMPUS DE CURRAIS NOVOS-RN



1- Identificação:

Série: _____

Idade: _____

2- Você gosta de ler? Por quê? _____

3- O que você mais gosta de ler? Por quê? _____

4- Cite algumas coisas (livros, revistas, etc) que você tem lido ultimamente: _____

5- Como são suas aulas de Português? Descreva-as: _____

6- Você tem aulas de leitura? Como são? _____

7- O que você lê nessas aulas? _____

8- Que atividades são feitas nessas aulas? _____

9- Na sua cidade tem biblioteca pública? Se existe, Você vai à biblioteca pública? Descreva como você analisa esse espaço de leitura.

10- Que tipos de livros você lê quando vai à biblioteca? _____

11- Sua escola possui biblioteca? Se sua resposta for sim, escreva o que você acha da biblioteca de sua escola. _____

12- Você já fez empréstimo de livro em sua biblioteca escolar? Se a resposta for afirmativa, cite alguns. _____

13- O que você acha do acervo da biblioteca de sua escola? _____

14- Onde você mais lê: em casa ou na escola? _____

15- O que você costuma ler na escola? Por quê? _____

16- O que você costuma ler em casa? Por quê? _____

14- Onde você consegue material para ler? _____

15- Você tem o hábito de ler? Que tipo de leitura? _____

16- No ambiente familiar alguém lhe incentiva a ler? _____

17- As pessoas com quem convive em seu ambiente escolar gostam de ler? Quais tipos de textos? _____

ANEXO III



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
DEPARTAMENTO DE LETRAS DO CERES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO- PROFLETRAS
CAMPUS DE CURRAIS NOVOS-RN



ALÇANDO VOO COM MENINO DE ASAS: UMA PROPOSTA DE ENCANTAMENTO LITERÁRIO

Por Maria de Fátima Pereira de Moraes

ANO/ SÉRIE:

9º Ano

NÍVEL DE ENSINO:

Ensino Fundamental

TEMPO PREVISTO

15 Aulas

OBJETIVOS

- ✓ Contribuir com a formação leitora a partir de uma vivência de letramento literário;
- ✓ Estimular o gosto e interesse pela literatura;
- ✓ Desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação, a criatividade e o senso crítico;
- ✓ Estabelecer relações entre o lido/vivido ou conhecido (conhecimento de mundo);
- ✓ Conhecer a Literatura Potiguar em sala de aula de modo que se tenha acesso a parte da produção literária local;
 - ✓ Assumir uma postura ativa enquanto leitor, reconhecendo a leitura como exercício de compreensão responsiva e atividade de interação;
 - ✓ Assimilar estratégias que contribuam para a competência leitora e a formação do hábito de leitura de mundo;
 - ✓ Conhecer características básicas da narrativa e do narrador.

LIVRO

Menino de Asas(1993)

AUTOR







Homero Homem

DIÁLOGOS

Música

Filme

MATERIAL NECESSÁRIO

	Exemplares de Livros Menino de Asas
	Projektor multimídia
	Computador com acesso a internet
	Aparelho de som
	Dicionário,
	cola, tesoura, lápis, lápis de cor, cartolina,
	Caderno

METODOLOGIA

A metodologia será explicitada no decorrer do desenvolvimento das sequencias didáticas a serem aplicadas em sala de aula.

AVALIAÇÃO

A avaliação será processual, com a proposta de atividades escritas e orais, observando se os objetivos estão sendo atingidos, se os métodos e estratégias estão aproximando o aluno da leitura do texto literário e será um instrumento para redimensionamento do trabalho, caso se faça necessário para superar problemas que possam surgir. Essa avaliação, portanto, ao longo do processo, estará relacionada ao aluno e as condições de aprendizagem que o professor e a escola oferecerão aos alunos.

REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II. Língua Portuguesa: Caderno de Teoria e Prática 6. Brasília. Ministério da Educação e Cultura., 2008.

MARTINS, Cátia Regina Braga Martins. Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II. Língua Portuguesa: Atividades de Apoio ao Aprendizagem 6. Versão do Aluno e Professor. Brasília. Ministério da Educação e Cultura, 2008.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre, Artmed. 1998, p.69/70.

DESENVOLVIMENTO***ETAPA 1- Um contato com os livros***

✓ Ir à biblioteca para aproximar os alunos de livros e apresentá-lo ao acervo disponível na escola, para inseri-lo num contexto de letramento literário. Nesse momento o aluno poderá comentar se algum livro atraiu, o(s) título(s) que já conhecem ou citar alguma leitura feita por ele, diferente do acervo da escola.

✓ Solicitar que o bibliotecário organize o maior número possível de livros de histórias juvenis para que os alunos possam manusear, explorar e conhecer a literatura acessível à sua leitura.

ETAPA 2- Memórias de leitores, histórias de alunos

✓ Durante a sua vida escolar, e mesmo fora da escola, você deve ter experimentado momentos especiais com a leitura de algum livro de literatura ou de uma simples história. Ao ler, vivemos emoções muito particulares, por isso um livro pode ser lido por duas pessoas que tenham impressões e opiniões muito diferentes da história ao final da leitura. Está aí a magia

de ser leitor e de poder construir, a cada experiência de leitura, uma história pessoal com os livros, os autores, as emoções e as aventuras de cada texto.

- ✓ Algum dia você já parou para pensar sobre as suas experiências com as histórias contadas nos livros?



➔ Atividade 1

Em dupla de trabalho, você e seus colegas responderão as perguntas a seguir, relacionadas às suas histórias de leitura. Cada aluno deverá fazer uma das perguntas ao colega, este irá pensar, relembrar e responder questões. Solicitar que os alunos dialoguem com familiares e peça que lhes contem causos

- ✓ Conte, com breves palavras, como foi seu encontro com a literatura, o mundo das histórias.
- ✓ Fale um pouco dos livros que conheceu, das histórias que escutou, de suas vontades como leitor e dos livros que gostaria de ver ou ler.
- ✓ Indique um livro ou uma história para um amigo da sala ler e gostar.
- ✓ Se você não lembra de algum livro, conte você mesmo um causo e divulgue entre os colegas.



Agora a conversa é com toda a turma. Em um bate papo compartilhado, você e sua turma poderão pensar juntos sobre leitura e fazer diferentes reflexões sobre o tema.

- ✓ Você conhece alguma história de literatura escrita especialmente para jovens?
- ✓ Qual é a primeira história de “Era Uma vez” que você lembra ter escutado na vida?
- ✓ Você já leu alguma história que tenha conseguido despertar o seu interesse?
- ✓ Você já quis ler uma história até o final? Por quê?
- ✓ Alguém já contou histórias para você? Quem? Como Onde? Quando ?
- ✓ Se você pudesse escolher um livro, Qual o tipo de história gostaria de ler agora?



Produção de texto:

Relatos de histórias das experiências vivenciadas pelos alunos com a leitura de textos literários dentro e fora da escola.

- ✓ Chegou a sua vez de escrever. Conte, com uma produção escrita, a sua história de leitura e a experiência de falar sobre esse assunto lá na escola.
- ✓ Após a escrita, leia o texto que você produziu e observe se não falta alguma informação, observe a organização da escrita, as palavras utilizadas, a grafia das palavras e o emprego da pontuação necessária ao texto.
- ✓ Depois da leitura, troque de texto com o seu colega da dupla e faça a mesma leitura atenta do texto do colega.
- ✓ Vamos montar um mural de Histórias de Leitura da Turma. Antes de organizar em sua sala um Mural de Histórias de Leitura, procure um colega que possa ilustrar o seu texto. Dê os acabamentos finais e divulgue, numa roda de conversa, a sua produção a todos da sala.



Prosa e cantoria com Gilberto Cardoso e Hélio Crisanto.



- ✓ Apresentação dos artistas locais
- ✓ Interação sobre a produção escrita pessoal.
- ✓ Exposição de um cordel sobre artistas potiguares.



- ✓ Apresentar a proposta da sequência didática sobre leitura do texto literário para o momento.
- ✓ Instruções para elaboração do diário de leitura:

Essa atividade deve ser iniciada pelo professor junto aos seus alunos na sala de aula, mas deve se estender para casa, como uma prática que acompanhará o aluno durante todo o processo da leitura. Esse é instrumento pedagógico na construção de um leitor ativo e reflexivo.

- 1) Peça aos alunos que cada um providencie um caderno que poderão personalizar;
- 2) Esclareça para eles que o "diário de leitura" não é um diário íntimo e sim um diário reflexivo de leitura;
- 3) Peça aos alunos que registrem tudo: a busca de objetivos para a leitura, a expressão de dúvidas diante da leitura, reflexões sobre as dificuldades com a leitura e tentativas de compreender suas causas ou, mesmo, reflexões sobre o processo de leitura;
- 4) Diga para não se preocuparem com o certo ou o errado, pois tudo o que se pensar ao ler o texto deverá ser registrado;
- 5) Explique ao alunos que, por se tratar de uma espécie de conversa, eles não devem falar o tempo todo, mas também devem ouvir o autor do texto que está sendo lido, pois, como numa conversação, também precisamos dar voz ao nosso interlocutor;
- 6) Para isso, há várias ações envolvidas: falamos, escutamos, concordamos, discordamos, interferimos, perguntamos, etc. Esse movimento permite que ambos (autor do texto e aluno), falem e escutem, interajam..
- 7) A cada etapa concluída haverá o momento da socialização oral das leituras realizadas.
- 8) As relações que você puder ir estabelecendo entre os conteúdos do texto e qualquer outro tipo de conhecimento que você já tenha (livros ou textos que já leu, aulas, músicas, filmes, sua experiência de vida, etc.).
- 9) As contribuições que julga que o texto está trazendo para: qualquer tipo de aprendizado, o desenvolvimento de sua prática de leitura, o desenvolvimento de produção de textos, algum trabalho que vai realizar, etc.
- 10) Sua opinião sobre o texto, sobre sua forma e seu conteúdo: vá discutindo as ideias do autor (concordando ou discordando, levantando dúvidas)
- 11) Vá registrando as dificuldades de leitura que encontrar e anotando os trechos que não compreender ou aqueles de que mais gostar.
- 12) Sempre justifique suas opiniões.





ANTES DA LEITURA

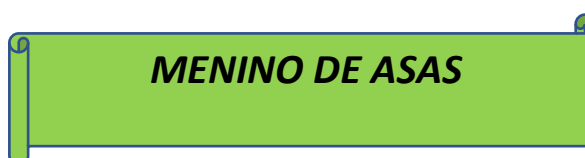
- ✓ Chamar a atenção para o autor e o título do texto, ativar o conhecimento prévio, estabelecer previsões sobre o tema, criar expectativas... Esse é um momento de sedução para a leitura.
 - Partir inicialmente apresentando o autor.



- ✓ Numa conversa informal, o professor, sucintamente, contextualizará informações sobre o autor e sua obra no panorama da literatura para jovens.
- ✓ Os alunos recebem um conjunto de dados (frases ou pequenos parágrafos) sobre a vida e a obra do autor do texto. A partir desse momento eles montam uma linha do tempo sobre a trajetória do autor.
- ✓ Os alunos fazem duas perguntas sobre o que querem saber sobre o autor do texto. O professor anota essas perguntas na lousa. A turma se divide em dois grupos para buscar as respostas (em materiais disponibilizados pelo professor e alunos, na internet, na biblioteca).

Apresentação do livro

- ✓ Dialogar com os alunos explicando que o título nos dá uma pista das coisas que acontecem na história. Uma sequência possível, entre outras, pode ser o questionamento do título, deixando a exposição da capa para depois. Possivelmente os comentários serão em torno de referir-se a informação inusitada de uma criança com asas. Nesse momento, trata-se de discutir com os alunos, fazendo-os perceber que essa história transcorre no reino da fantasia e com isso amplia-se infinitamente o que podemos esperar.



- ✓ Vamos fazer previsões? Vamos ativar o nosso conhecimento prévio sobre o autor e o título do conto que será lido, fazer previsões, inferências, relacioná-lo a nossa vivência concreta para então ler nas linhas, depois nas entrelinhas e além delas.
- ✓ A que nos remete o título Menino de Asas?
- ✓ O título cria expectativas sobre o tema? Sobre o que falaríamos num “Menino de Asas”?
- ✓ O título traz informações suficientes para que possamos descobrir, de imediato, qual o assunto tratado por Homero Homemnesse romance? Justifique a sua resposta fazendo suposições pertinentes.
- ✓ Do seu ponto de vista, o título deixa entrever do que se trata ou é enigmático?
- ✓ Justifique sua resposta.
- ✓ Existe a identificação de alguma personagem no título?
- ✓ vocês gostaram do título? (por quê?)

Leitura verbal e não verbal



Lendo a capa: Apresentar a capa do livro e orientar para o aluno fazer observações dos elementos que colaboram com a leitura do texto: título, autor, relação entre título e imagem, ilustração, para antecipar, inferir sobre o conteúdo do livro.



- ⇒ Busquem elementos das gravuras que justifiquem a escolha do título pelo autor.
- ⇒ O que sugere a imagem exibida na capa do livro?
- ⇒ O que sugerem os tons da cor?
- ⇒ Vocês gostaram do título? (por quê?)
- ⇒ Se fosse para dar outro título, qual outro vocês sugeriam?




Observe todas as informações que podem ajudá-lo a melhor compreender o texto: a última capa, a orelha, as notas sobre o autor, a bibliografia (se houver), o índice, etc.



Anote tudo o que você julgar importante e as ideias que você for tendo a respeito do texto a ser lido.

Anote em formato de texto (diário)

- ⇒  Nome do livro e Autor

- ⇒ Editora
- ⇒ Número de páginas
- ⇒ Data de início da leitura
- ⇒ Onde encontrou o livro

Vocês já leram um romance? Porque e para quem as pessoas escrevem esse texto?

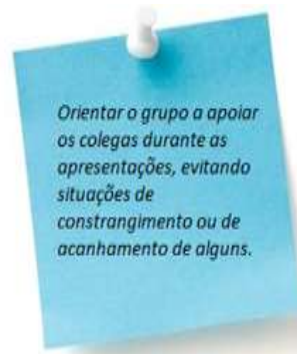
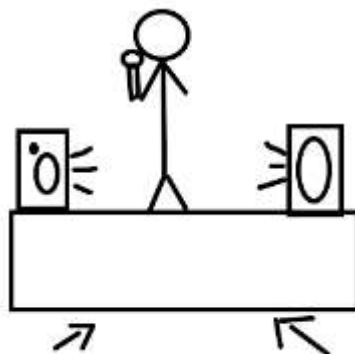
Elementos importantes na estrutura do romance:

- 1.enredo: desenrolar dos acontecimentos, está centrado num conflito.
2. espaço: lugar onde circulam os personagens e se desenrola o enredo.
- 3.tempo: pode caracterizar-se pelo caráter memorialista (tempo psicológico) ou pelo caráter cronológico .
- 4.Personagens: os seres que atuam, isto é, Vivem o enredo.
- 5.Foco narrativo: Pode ocorrer na 1ª Pessoa (o narrador é o personagem) ou na 3ª pessoa (chama-se o que os personagens falam e fazem, mas também traduzem o que pensam e sentem.Ele sabe de tudo: do passado, do futuro, passa as emoções, pensamentos e sentimentos dos personagens).



Nessa parte do teu encontro com o livro, descreva com detalhes: como foi teu primeiro encontro com ele? O que sentiu? O que mais te chamou atenção? Capa? Título? O quê? Vocês já leram um romance? Porque e para quem as pessoas escrevem esse texto?

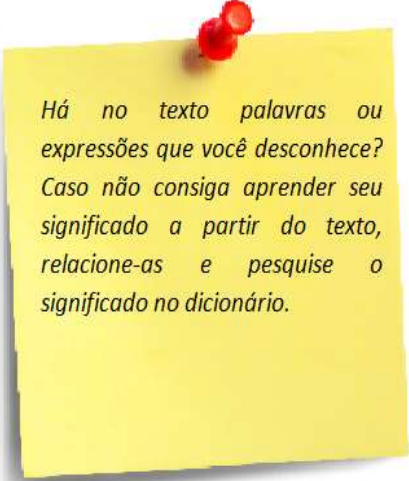
ALÇANDO VOO COM MENINO DE ASAS... PREPARAR PALANQUE LITERÁRIO



- ✓ Criar o palanque da leitura em um espaço físico, de preferência no canto da sala, organizar um palanque para apresentação artística dos alunos, para o aluno expressar sua compreensão e impressão a partir da leitura do texto.

- ✓ Será agendada a apresentação do aluno leitor, que poderá escolher o recurso para divulgar a sua leitura ao público da sala, os colegas. Uma apresentação por dia com tempo limitado, garantindo por mais tempo a permanência de um espaço de leitura literária.
- ✓ Como um convite a diversão e ao encantamento incentivar os alunos a utilizarem recursos diversos: imagens, vídeos, áudio, sucata, fundo musical, adereços, objetos, fantoches, ou outros recursos como:
- ✓ Orientar o grupo a apoiar os colegas durante as apresentações, evitando situações de constrangimento ou de acanhamento de alguns.

DURANTE A LEITURA



Há no texto palavras ou expressões que você desconhece? Caso não consiga aprender seu significado a partir do texto, relacione-as e pesquise o significado no dicionário.

► Iniciemos a nossa leitura.

Após a leitura do primeiro capítulo:

Confirmando ou refutando as hipóteses levantadas anteriormente:

1. Suas expectativas foram confirmadas? Por quê?
2. O título do romance é pertinente em relação às ideias (assunto) apresentadas no texto?

ATENÇÃO! Observe a temática desenvolvida por Homero Homem neste romance. Busque, no texto, elementos que comprovem sua resposta.



Não esqueça

Partes:

⇒ Nascimento e infância: amigo dos passarinhos e aves;

- ⇒ Escola: Meninos que usavam pés, menino que usava asas e o perigo de lidar com gente adulta que não usasse asas ;
- ⇒ Partida para a cidade: edifícios se fizeram gigantes;
- ⇒ Asas de Metal, Asas de Carne;
- ⇒ Uma fogueira arrumada por mão humana-Um quilombo de meninos fugidios: Pilão, Graveto e Tição;
- ⇒ Queria ser um deles;
- ⇒ O encontro com o amor;
- ⇒ Zelador aéreo e leve como o beija-flor.

Atividade



Buscando novas informações:

- ⇒ Prossiga a leitura pedindo que os alunos observem agora de que forma o personagem principal reage.
- ⇒ Identifique os personagens, os lugares onde os fatos acontecem, o momento, o narrador.
- ⇒ O foco narrativo é o ponto de vista que o narrador se utiliza para contar um fato. Observe o foco narrativo e responda:
 - Como o narrador conta o fato? Ele participa das ações ou somente conta a história e tudo sabe, tudo vê, tudo ouve? Como isso está marcado no texto? Exemplifique.

DEPOIS DA LEITURA

- ✓ Depois de a leitura do livro ser concluída pelos alunos, busque, em aula expositiva dialogada, chegar com eles a uma interpretação da obra .
 - Para tanto, lance as seguintes questões:
 - ⇒ O que acontece em cada parte do livro?
 - ⇒ Que sentimento cada personagem lhes despertou?
 - ⇒ O que sentiram a princípio ?
 - ⇒ E no fim, o que sentiram?

Promover uma discussão sobre que valores a história evidencia.



- ✓ Terminada a leitura é momento de compartilhar as impressões que o texto provocou. Marque uma data com a classe e avise que, nesse dia, eles debaterão o MENINO DE ASAS. Aqui não haverá respostas certas ou erradas. O objetivo é promover a discussão de ideias. O debate ajuda a aprofundar a reflexão e permite uma melhor compreensão da obra.
 - até que ponto as aparências nos impedem de conhecer a beleza interior das pessoas?
 - é possível salvar as pessoas das garras do crime?
 - é possível salvar aqueles que já nascem estigmatizados?
 - quem, realmente, comete os maiores crimes na nossa sociedade?

Contextualizar

- ✓ O interesse do aluno vai determinar o tipo de contextualização que o professor vai planejar.



Filme (a ser definido pelo professor)

Música (a ser definida pelo professor)



Socialização em uma roda de conversa.

ANEXO IV



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
DEPARTAMENTO DE LETRAS DO CERES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO- PROFLETRAS
CAMPUS DE CURRAIS NOVOS-RN



Questionário de Interpretação do Livro Menino de Asas

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Maria de Fátima Pereira de Moraes

Ano:9º **Data:** ___/___/___

Aluno(a): _____

1- De que forma o personagem principal reage?

2- Identifique os personagens, os lugares onde os fatos acontecem, o momento, o narrador.

3- O foco narrativo é o ponto de vista que o narrador se utiliza para contar um fato. Observe o foco narrativo e responda:

- Como o narrador conta o fato? Ele participa das ações ou somente conta a história e tudo sabe, tudo vê, tudo ouve?

4-O que acontece em cada parte do livro?

5- Que sentimento cada personagem lhes despertou?

6- O que sentiram a princípio?

7- E no fim, o que sentiram?

8- Quais valores a história evidencia?

9- O que acharam do final do livro Menino de Asas? Como você teria escrito o final dessa história?

10- Até que ponto as aparências nos impedem de conhecer a beleza interior das pessoas?

11- É possível salvar as pessoas das garras do crime?

12- É possível salvar aqueles que já nascem estigmatizados?

13- Quem, realmente, comete os maiores crimes na nossa sociedade?

14- Cite um filme e uma música que estejam relacionados à temática do livro.