



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA

ROSIENE PEREIRA DA COSTA BARROS

**TEXTO LITERÁRIO E INTERDISCIPLINARIDADE: IMPLICAÇÕES NA
FORMAÇÃO DE LEITORES**

ARAGUAÍNA - TO

2016

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
(CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do
Tocantins**

B277t Barros, Rosiene Pereira da Costa .

Texto literário e Interdisciplinaridade: implicações na
formação de leitores. / Rosiene Pereira da Costa Barros. -
Araguaína, TO, 2016.

165 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal
do Tocantins - Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de
Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Letras Ensino de
Língua e Literatura, 2016.

Orientadora : Maria José De Pinho

1. Texto Literário. 2. Letramento. 3. Interdisciplinaridade. 4.
Formação de Leitores. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS - A reprodução total ou parcial, de
qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado
desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº
9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha
catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a).**

ROSIENE PEREIRA DA COSTA BARROS

**TEXTO LITERÁRIO E INTERDISCIPLINARIDADE: IMPLICAÇÕES NA
FORMAÇÃO DE LEITORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Maria José de Pinho

ARAGUAÍNA - TO

2016

ROSIENE PEREIRA DA COSTA BARROS

**TEXTO LITERÁRIO E INTERDISCIPLINARIDADE: IMPLICAÇÕES NA
FORMAÇÃO DE LEITORES**

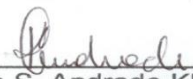
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria José de Pinho

Aprovada em: 14/12/2016.

BANCA DE DEFESA


Prof^a Dr^a Maria José de Pinho – UFT (orientadora)


Prof^a Dr^a Karylleila dos S. Andrade Klinger- UFT (membro interno)


Prof. Dr. Carlos Roberto Ludwig – UFT (membro externo)

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo, Adão, por sempre me apoiar em tudo que me proponho a fazer; aos meus filhos, Eneas George e Amanda, presentes de Deus em minha vida; minhas netas e neto, Evellyn Vitória, Shofia, Isabela e Isaque, tesouros da vovó, que revitalizaram minha vida me renovando as esperanças na crença de um mundo melhor; a meu genro e minha nora, Wilmison e Maysa, meus filhos de coração; a todos os meus professores, que me despertaram a curiosidade que se concretiza numa busca incansável e determinada pelo saber, mesmo consciente da incapacidade de conseguir satisfação plena, porque o conhecimento é infinito e o ser humano incompleto.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu refúgio seguro nos momentos de aflição, de dificuldades e também na alegria de concluir com êxito esta árdua jornada, a qual sem ti, nada seria possível. Muito obrigada pela saúde, fé e por renovar minhas forças todos os dias para vencer os obstáculos. Por isso, toda honra e toda glória é tua, Senhor.

À minha família amada: esposo, filhos, neto, netas, genro e nora, que são os responsáveis por eu buscar a todo custo à qualificação profissional para lhes oferecer mais conforto, e, tão importante quanto isso, é está preparada para mediar à construção do conhecimento de meus alunos e alunas, com o intuito de formar cidadãos e cidadãs críticos e comprometidos com o social.

Aos meus pais, Valdivino (*in memoriam*) e Maria, irmãos e irmãs: Rosení, Israel, Genaldo, Rosangela e Milene. Muito obrigada pelo incentivo, pela torcida e pelo carinho que todos a mim dedicam. A vocês retribuo todo o amor materno e fraterno recebido.

A todas as colegas do Profletras, pois todos são, igualmente, muito importantes para mim, tenho todas e todos no coração: Aylizara, Benedito, Carolline, Edjane, Jacielle, Jailton, Juliane, Marcia, Najla, Raimunda, Socorro e Viviane.

A Viviane, em especial, a minha sincera e eterna gratidão, pois sua amizade e carinho tornou minha estada em Araguaína mais tranquila, pois sempre tinha uma palavra amiga para aliviar as dores da minha alma e a pressão da convivência num lugar onde fui vista e tratada, sem generalizar, como estrangeira por alguns colegas de trabalho.

Aos colegas do Colégio Estadual Campos Brasil, de Araguaína - TO, pelas boas vindas a minha chegada à UE, nas pessoas de Raimundinha Damata e Dona Luisa Brandão que Deus possa retribuir tudo que fizeram por mim. A Geovania, Nayrana, Andreia Duarte, Núbia, Silvani, Mazinho, Socorro Saraiva, Socorro Silva, Carmem, Marcia, Kenny e Fábio, obrigada pela ótima convivência no cotidiano de trabalho.

Aos colegas do Colégio Estadual Conceição Brito, de Fátima -TO, meu aconchego, meu lugar. Meus amigos e amigas que me ajudaram na conquista do título, não medindo esforços para me substituir na sala de aula, Neilton Oliveira Barros, Ijone Thiago Santana e Antonio Fernandes da Costa Junior.

As amigas, Maria Célia da Costa e Maria Aparecida Duarte Rocha pelas palavras certas para me despertar das situações de tristezas, desânimo e incertezas. Sucesso e felicidades pelos caminhos da vida de minhas duas amigas e confidentes.

À professora Dra. Maria José de Pinho, pela orientação presente nas horas certas, pela competência, dedicação, paciência, sugestões no decorrer do trabalho e, principalmente, pela confiança em minha capacidade de desenvolver a presente pesquisa.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), em especial a Profa. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva e Prof. Dr. Márcio Melo pelo compromisso dedicado ao curso e, principalmente, pela amizade construída ao longo desses dois anos.

*Eu sou aquela mulher
a quem o tempo muito ensinou.
Ensinou a amar a vida
e não desistir da luta,
recomeçar na derrota,
renunciar a palavras
e pensamentos negativos.
Acreditar nos valores humanos
e ser otimista.*

Cora Coralina

RESUMO

Nessa pesquisa, investiga-se como o texto literário mediado por um viés interdisciplinar pode favorecer a formação de leitores com perspectivas ao letramento literário numa turma com dificuldade em leitura e escrita. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual em Fátima, numa turma de 6º ano do Ensino Fundamental. Pretende-se, ainda, investigar como o texto literário analisado pela ótica interdisciplinar poderá ajudar no desenvolvimento da leitura, produção textual, interpretação e análise linguística de alunos com dificuldade de aprendizagem. Para a intervenção em sala de aula, elaborou-se uma Unidade Didática orientada pela Sequência Didática (UD) do Letramento Literário na escola de Cosson (2014). Com esta UD foi observada a participação, o desenvolvimento e envolvimento dos alunos nas atividades propostas. Experimenta-se e avalia-se a aplicação da UD e assim responder a pergunta inicial da pesquisa: Como a interdisciplinaridade explorada pela leitura de textos literários poderá favorecer para a formação de leitores? Esta pesquisa se justifica devido à constatação de que as práticas de leitura em sala de aula são insatisfatórias, fato comprovado pelos resultados dos índices de avaliação do PISA E SAEB. Os principais dados da investigação foram gerados a partir de aplicação de questionários, caderno de atividades dos alunos e caderno de campo. O projeto efetivado pela UD foi executado no segundo semestre de 2016, entre os meses de agosto e outubro do corrente ano, em 26h/a, junto a 23 colaboradores da turma 62.03. Como procedimentos didático-metodológicos no desenvolvimento das atividades, conta-se, dentre outros, de exposição dialogada, discussão em grupo, leituras, produção textual e desenhos. Para subsidiar a intervenção proposta, revisam-se alguns estudos aplicados no campo do letramento; letramento literário e interdisciplinaridade e o texto literário na formação do leitor, tendo como fundamento as postulações, entre outros, mais principalmente, de (KLEIMAN, 1995, 1999, 2005); (SOARES, 1995, 1996, 1998, 2004); (TINOCO, 2008); (STREET, 1984, 1995, 2003); (FREIRE, 1991, 1984); (COSSON, 2014); (SILVA, 1987, 2009); (TODOROV, 2009); (CANDIDO, 1972, 2004); (COMPAGNON, 2010); (JOUVE, 2012); (FAZENDA, 1994, 2000, 2001, 2003); (MORIN, 2001); (JAPIASSU, 1991, 2006) e (LÜCK, 1999, 2004). Os resultados mostraram que a UD implementada durante a intervenção pedagógica, com ênfase na leitura sob um viés interdisciplinar, propicia a aproximação do aluno com o texto, aumentando o gosto pela leitura, além de tornar mais interessante à aula. Diante das reflexões apresentadas, enfatiza-se a necessidade do desenvolvimento de projetos interdisciplinares envolvendo todos os professores da UE.

Palavras - chave: Texto Literário; Letramento; Interdisciplinaridade; Formação de Leitores.

ABSTRACT

This research seeks to investigate how literary text mediated by an interdisciplinary perspective could enhance the training of readers with the aim of helping the students in class where they have difficulties in reading and writing. The research-action was carried out in a primary six class in Fatima public school. It is also intended to investigate how the literary text analyzed by the interdisciplinary perspective can help in the development of reading, textual production, interpretation and linguistic analysis of students with learning difficulties. For classroom intervention, a didactic unit guided by the didactic sequence (UD) of literary literature is developed at Cosson's School (2014). With this UD, the participation, development and involvement of the students in the proposed activities were observed. The application of the DU is tested and evaluated and therefore the initial question of this research is answered. How can the interdisciplinary explored by the reading of a literary text favour the training of readers? This research is justified due to the fact that classroom reading practices are unsatisfactory as proved by the results PISA and SAEB assessment indices. The main research data were generated from the application of questionnaires, students activity book and field notebook. The project carried out by the DU was executed in the second half of 2016, between August and October in 26 hours of teaching, together with 23 pupils of the 62.03 class. As didactic – methodological procedures in development activities, the following were used: a dialogical exposition group discussion readings, textual productions and drawing. In order to subsidize the proposed intervention, some studies applied in the field of literacy were reviewed. Literary literacy and interdisciplinary are reviewed and literary text in the training of the reader, based on the postulates among others mainly (KLEIMAN, 1995, 1999, 2005); (SOARES, 1995, 1996, 1998, 2004); (TINOCO, 2008); (STREET, 1984, 1995, 2003); (FREIRE, 1991, 1984); (COSSON, 2014); (SILVA, 1987, 2009); (TODOROV, 2009); (CANDIDO, 1972, 2004); (COMPAGNON, 2010); (JOUVE, 2012); (FAZENDA, 1994, 2000, 2001, 2003); (MORIN, 2001); (JAPIASSU, 1991, 2006) and (LÜCK, 1999, 2004). The results showed that the UD implemented during the pedagogical intervention with emphasis on reading under an interdisciplinary bias, allows the student to get closer to the text, increase his\her desire for reading and makes learning more interesting. Faced with the reflections presented, the need for the development of interdisciplinary projects involving all the UE teachers is emphasized.

Keywords: Literacy; Literary text; Interdisciplinary; Readers formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Gráfico 1: Perfil da turma 62.03.....	105
Imagem 1: Fotografia da parte frontal do Colégio Estadual Conceição Brito.....	101
Imagem 2: Fotografia da biblioteca escolar do CECB.....	103
Imagem 3: Gravura do livro “O fantástico redutor de moléculas”.....	114
Imagem 4: Fotografia de cartazes sobre o combate a Dengue.....	122
Quadro 1: Níveis de Alfabetismo da população de 15 a 64 anos por escolaridade.....	67
Quadro 2: Horário das aulas de Língua Portuguesa.....	98

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECB	Colégio Estadual Conceição Brito
EaD	Educação à Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
HQs	História em Quadrinhos
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
IPM	Instituto Paulo Montenegro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MA	Mestrado Acadêmico
MP	Mestrado Profissional
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Alunos
PROEB	Professor da Educação Básica
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras em rede Nacional
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SBLLE	Sequência Básica do Letramento Literário na Escola
UD	Unidade Didática
TO	Tocantins
UE	Unidade Escolar
UFT	Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS	23
CAPÍTULO 1: O LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO HUMANA	25
1.1. CONCEITO DE LITERATURA.....	25
1.2. O TERMO LITERATURA.....	27
1.3. FORMAÇÃO DE LEITOR NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO.....	29
1.4. COMPONENTES DA LEITURA LITERÁRIA.....	32
1.4.1. Texto	33
1.4.2. Contexto	36
1.4.3. Intertexto	37
1.5. SEQUÊNCIA BÁSICA DO LETRAMENTO LITERÁRIO.....	39
1.5.1. Motivação	39
1.5.2. Introdução	42
1.5.3. Leitura	44
1.5.4. Interpretação	46
CAPÍTULO 2: O LETRAMENTO NA FORMAÇÃO LEITORA	49
2.1. ORIGEM E SIGNIFICADO DO TERMO LETRAMENTO.....	52
2.2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	53
2.2.1. Compreensão e Valorização da Cultura Escrita	56
2.2.2. Apropriação do Sistema de Escrita	56
2.2.3. Leitura	58
2.2.4. Produção Escrita	63
2.3. ESCOLARIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	66
2.4. EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO.....	70
2.5. LETRAMENTO OU LETRAMENTOS?.....	72
CAPÍTULO 3: LITERATURA E INTERDISCIPLINARIDADE: PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR	75
3.1. CONCEITUANDO A INTERDISCIPLINARIDADE.....	75
3.2. A INTERDISCIPLINARIDADE NO BRASIL	79
3.3. OS POSSÍVEIS DIÁLOGOS ENTRE MULTI, INTER, TRANS E PLURI.....	82
3.4. A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DO LEITOR.....	87
3.5. OS OBJETOS DA LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO.....	92
CAPÍTULO 4: PERCURSO METODOLÓGICO: RESSIGNIFICANDO OS SABERES DOCENTES	95

4.1.	O PROFESSOR COMO PESQUISADOR NO MESTRADO PROFISSIONAL.....	94
4.2.	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	96
4.3.	CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	100
4.4.	CARACTERIZAÇÃO DA TURMA E DA PROFESSORA REGENTE.....	104
4.5.	DADOS GERADOS DE PESQUISA.....	106
4.5.1.	Discussão dos Resultados	107
4.5.2.	Implementação da Intervenção na Sala de Aula	110
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
	REFERÊNCIAS	132
	APÊNDICE 1	137
	APÊNDICE 2	165

INTRODUÇÃO

Ao fazer uma retrospectiva de meu ingresso na escola, lugar onde a multiculturalidade se faz presente, lembro-me, como se fosse hoje, quando entrei na sala de aula pela primeira vez, um mês depois do início das aulas, prestes a completar 9 (nove) anos, vinha de uma fazenda denominada Brejão. Quando a professora, Dona Carmelita, me perguntou onde eu morava e respondi que era nesta fazenda, foi uma algazarra geral. Devido a isso começaram a me chamar de Brejão, mas eu não me incomodava com aquilo, por isso logo esqueceram.

Entretanto, os elogios que a professora fazia a uma garota, em especial, me faziam mal, pois a sala de aula, assim como a escola, é, para alguns, lugar de sofrimento, de silenciamento, de disciplinamento (FERRARI e MARQUES, 2011, p. 9). Na época, eu entendia que era porque eu ainda não sabia escrever e ler, mas, hoje, percebo que era mais do que isso. Ao tecer inúmeros elogios àquela garota, a professora, creio que inconscientemente, discriminava os demais ou na sua maneira de pensar, seria uma forma de incentivar a aprendizagem do restante da turma. Eu me sentia incapaz ao mesmo tempo em que queria muito saber ler e escrever como aquela menina para também chamar a atenção da minha querida professora. Esta, por outro lado, queria uma classe homogênea e que todos tivessem as mesmas habilidades que tinha sua aluna preferida.

Também entendo que, naquele tempo, em que o tradicionalismo imperava, a visão que o professor tinha com relação à maneira de se trabalhar com uma classe heterogênea não era vista como algo positivo. Ainda nos dias atuais têm docentes que pensam assim. Na verdade, a escola não foi criada para acolher as diferenças, pois, geralmente, nega a diversidade quando uniformizam os estudantes com o lema da igualdade.

A finalidade desse relato sobre minha entrada na escola é para mostrar que as diferenças se fazem presente desde sempre neste ambiente. Infelizmente, há pessoas que sofrem mais devido a isso. Para mim, o tratamento indiferente ou a discriminação sempre me motivaram a conquistar o que de certa forma estava fora do meu alcance, posso dizer que isto não me afeta, talvez por considerar minha autoestima elevada, infelizmente nem todas as pessoas a têm.

Os anos se passaram e concluí com tranquilidade a educação básica, em 1988. Neste mesmo ano, tive meu primeiro filho, que nasceu em 27 de novembro, no término do curso Técnico em Contabilidade. No ano seguinte, comecei a trabalhar na área educacional. Isso representou o primeiro passo para a efetivação de meu sonho de criança, que era ser professora, até então, com 20 anos, mãe solteira, mas por sorte, e com a ajuda de um tio materno, consegui meu primeiro emprego formal – função de datilógrafa na Escola Estadual Conceição Brito.

Neste mesmo ano, casei, engravidei novamente e comecei o curso de magistério. No ano seguinte, nasceu minha filha, Amanda. Com os filhos pequenos, tendo que desenvolver trabalhos domésticos e trabalhando o dia inteiro, desisti de estudar naquele ano, mas dei continuidade no ano seguinte. Isso me custou caro, porque passei no concurso de 1992, no governo de Moisés Avelino, mas não tomei posse, pois estava cursando o último ano de magistério. Por isso, recebi salário de auxiliar de serviços gerais por um período de dez anos.

Na época, fiz o primeiro concurso público, descobri que tinha pouco conhecimento. Mesmo assim, fiquei entre as três pessoas que tiraram as melhores notas em minha cidade. A partir desse momento, comecei a fazer muitas leituras, estudei as dez classes gramaticais e tudo mais que despertasse minha atenção.

Diante do exposto, é possível verificar que as dificuldades foram muitas e sempre convivendo com os diferentes, pois eu me incluo nesse grupo, sofri muita discriminação quando fiquei grávida antes do casamento e o ambiente escolar na época mais “conservador” que agora, era permeado de preconceito pelos profissionais que ali prestavam serviço. Era fato que a multiculturalidade ali se assentava, porém era uniformizada, silenciada. Segundo Nanni (1998):

A perspectiva multicultural limita-se a considerar a coabitação das diferenças culturais como um processo natural, espontâneo, do qual se pode tomar consciência para se adaptar a ele (Nanni, 1998, p. 30).

Na verdade, o multiculturalismo reconhece que cada povo ou grupo desenvolve historicamente identidade e cultura própria, considerando a validade de cada cultura em si mesma, na proporção em que corresponde às necessidades e às escolhas de uma coletividade. O multiculturalismo ainda permite cogitar alternativas

para as minorias, mas também pode justificar a fragmentação ou a criação de guetos culturais, que reproduzem desigualdades e discriminações sociais (Fleuri, 2001, p. 48).

Na escola pesquisada, a clientela representa uma mistura das etnias mais comuns do Brasil, ou seja, brancos, negros, mulatos, mestiços e, ainda, há marcas de outras situações que pontuam as diferenças, como as diferenças socioeconômicas, geográficas, uma vez que, muitos agricultores, plantadores de soja estão na região e têm outros costumes e tradições.

Com o passar do tempo, em 1992, aconteceu minha primeira experiência na sala de aula. Na época, assumi uma turma de 1ª série. Neste ano, realizei meu desejo de criança de ser professora, mas confesso que foi muito difícil, pois a didática aprendida no curso de magistério não foi suficiente para enfrentamento da prática pedagógica em sala de aula e ainda tinham as questões culturais de cada aluno que agravava mais a situação.

Naquele ano, um acontecimento me marcou muito. Quando pedi a uma colega, professora veterana, que compartilhasse comigo as atividades que ela distribuía a seus alunos, ela me negou auxílio, dizendo que não daria, pois não gostava que as suas tarefas fossem iguais a de outros professores. Fiquei os anos de 1993 e 1994 lecionando na mesma série. Durante esse tempo, a prática docente foi mais tranquila.

Alguns anos depois, em 1998, houve outro concurso público. Inscrevi-me outra vez no cargo de professor, fui aprovada, mas não me deram a posse. Em 2001, depois de ter sido aprovada numa prova classificatória, comecei a cursar a graduação: Normal Superior na modalidade tele presencial, em Nova Rosalândia a 20 km da cidade de Fátima. Lá, estudávamos de segunda a sexta-feira, no horário das 19h às 22h horas. Foram três anos e meio nessa caminhada de grande importância, pois aprendi a trabalhar a escrita, a organizar melhor minhas ideias e escrever os primeiros textos com coerência.

Outra vez, em 2002, fui aprovada no concurso público do estado e tomei posse no cargo de professor normalista. Fiz o concurso da Prefeitura de Fátima, em 2003, neste mesmo ano tomei posse. Em 2007, ingressei no curso de Letras, modalidade EaD, com uma aula por semana. Isso não me cansaria, mesmo

que trabalhasse 60h semanais. Decidi fazer este curso, porque sempre gostei de Língua Portuguesa e também porque já não desejara mais ser professora de alfabetização. Quando concluí o curso de Letras, em 2010, tive a coragem de enfrentar mais um concurso. Então, tomei posse outra vez no estado no cargo de Professor da Educação Básica (PROEB), acumulando dois concursos e, ao mesmo tempo, solicitei afastamento do município. Fiz duas especializações *Lato Sensu*: Pedagogia Escolar – em Orientação, Supervisão e Administração Escolar; e Língua Portuguesa e Literatura.

Todavia, a sensação de incompletude e a ânsia pela qualificação profissional mudou completamente minha vida, em 2015, quando saí de mudança de minha pacata cidade de Fátima para Araguaína, onde cursei as disciplinas presenciais do mestrado profissional (MP) - Profletras. O mais difícil foi deixar a escola na qual trabalhava há vinte e cinco (25) anos para trabalhar no Colégio Estadual Campos Brasil, localizado num bairro periférico de Araguaína. Lá, lecionei as disciplinas de Filosofia, Ciências, Arte e Sociologia com carga horária de vinte (20) horas no Ensino Fundamental e Médio, e mais quarenta (40) horas na Orientação Educacional perfazendo as sessenta horas semanais de trabalho.

Foi um ano de muitas dificuldades, mas de muito aprendizado. A tarefa de conciliar as leituras, as aulas e os trabalhos do mestrado com o trabalho na escola foi árdua. Além disso, tinha que estudar para ministrar as aulas, pois eu não tinha domínio dos conteúdos das disciplinas nas quais fui lotada.

Chegar a um novo local de trabalho fazendo mestrado foi uma situação extremamente difícil, porque ouvi muitos dizeres irônicos do tipo “olha a orientadora fica uma semana sem pisar os pés na escola”, até ameaça de solicitação de remoção pela diretora eu ouvi. Na verdade, vivi momentos de muito sofrimento, humilhação, pressão psicológica e incompreensão. Outra vez, senti na pele a discriminação, tudo que eu propunha era difícil já para os funcionários de casa, isto é, da cidade as coisas eram mais leves.

Entretanto, vi algo positivo em toda essa situação, pois tive a oportunidade de conviver com mil (1000) alunos. Ali percebi um ambiente propício para a realização de pesquisas educacionais pela complexa agregação de pessoas marcadas pelas diferenças sociais e culturais, sendo nítida a presença do

multiculturalismo, e, ainda para tirar algumas lições de vida e nunca maltratar as pessoas, mas me colocar sempre no lugar do outro, para não correr o risco de repetir as maldades que sofri. Assim, as situações vividas serviram para que eu me tornasse uma pessoa melhor, pois esse será meu ideal: melhorar constantemente como pessoa.

Fiz esse relato para falar sobre as ações que a escola, na qual trabalho desenvolve no sentido de promover não somente o diálogo, entre a diversidade cultural, mas também a valorização da sua própria cultura e a do outro. E, ainda para enfatizar o perfil da turma que irei trabalhar no desenvolvimento do projeto de pesquisa, a qual é marcada pela multiculturalidade. Por isso as diferenças se sobressaem, mas ao mesmo tempo são valorizadas por meio da realização da educação intercultural, pois ela:

[...] busca desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. Assim, em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas (FLEURI, 2001, p. 49).

Neste sentido, procura-se desenvolver o trabalho docente, pautado na perspectiva de uma educação intercultural num ambiente em que as diferenças são reconhecidas como um processo positivo, oportunizando a socialização de diversos saberes, uma vez que cada aluno traz para a escola conhecimentos imanescentes próprios de suas culturas. Com esta pretensão, tenta-se valorizar sempre a multiculturalidade que se manifesta em todas as salas de aula.

Nestes pressupostos, também foi executado o projeto de pesquisa na turma 62.03 no Colégio Estadual Conceição Brito, em Fátima – TO. Em virtude do conhecimento das capacidades e limitações dessa turma pelo professor pesquisador, o trabalho desenvolvido não constou de nenhuma situação imprevisível, uma vez que os problemas da turma não são diferentes dos problemas de outras da escola, em que poucos alunos (as) estão capacitados (as). Isso quer dizer que alguns não desenvolveram as habilidades previstas para a série, a outra grande maioria se encontra em defasagem. Assim, percebe-se uma classe

heterogênea e multicultural, isto é, composta por uma minoria em um bom nível de desenvolvimento cognitivo, outros com nível mediano, alguns com nível regular e uma parte significativa com nível fraco; e ainda marcada por diferenças étnica, sociais e culturais, que fogem aos padrões estabelecidos pela sociedade.

Durante toda a minha trajetória como professora da educação básica, muitas inquietações me angustiaram, principalmente porque me sentia incapacitada para amenizá-las e, a que mais me incomodava se referia à falta de habilidades dos alunos com relação à leitura. Mesmo sabendo que esse problema afeta o Brasil inteiro, pois as avaliações externas em nível internacional e nacional têm mostrado essa situação. O Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) tem aferido que uma parcela expressiva de alunos do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Médio não desenvolveram as competências mínimas exigidas de leitura. E somente constrói sentidos superficiais dos textos quando as informações aparecem explícitas.

Outro resultado que indica o fracasso do processo educacional brasileiro é o apresentado pelo Indicador Nacional de Alfabetismo funcional (INAF 2011-2012) para o qual o Brasil ainda possui um alto índice de analfabetos funcionais, algo cerca de 27%, na faixa de 15 a 64 anos. A totalidade da amostra, neste estudo, divulgou que apenas 26% de leitores atingem o nível pleno, isto quer dizer que, leem textos mais complexos, analisam e relacionam suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. É possível apontar alguns fatores que contribuem para a pouca proficiência em leitura da população no território nacional, como a má qualificação profissional dos docentes, que tentam convencer os alunos do prazer da leitura, mas muitos não são leitores; a baixa escolaridade da população que reflete no pouco incentivo à formação de leitores infantis; o alto índice de analfabetos; o baixo poder aquisitivo da população e a ausência de políticas culturais contínuas.

Diante da pouca efetividade do desenvolvimento da leitura na sala de aula, seria de grande importância buscar embasamento teórico para vivenciar na prática questões relativo à leitura com ênfase nos textos literários sob um aporte interdisciplinar, com o intuito de encontrar respostas aos questionamentos da

pesquisa aqui apresentada. Para isso, opta-se pela elaboração de uma Unidade Didática (UD), a partir do gênero conto, fundamentada nas orientações da Sequência Básica do Letramento Literário na escola de Cosson (2014), ancorado pelo viés interdisciplinar para uma turma de 6º ano de uma escola pública estadual de Fátima (TO).

Esta pesquisa se efetivou numa pesquisa-ação, na qual foram investigados modos de se apropriar do texto literário em um viés interdisciplinar para formar leitores proficientes, pautada por atividades aplicadas em torno de gêneros literários para uma turma com dificuldade de leitura e escrita. Pretende-se investigar estratégias adequadas para se utilizar a literatura no desenvolvimento de práticas eficazes de leitura, explorando na totalidade a presença de outros saberes presentes nos textos literários a fim de capacitar esses alunos com dificuldade de aprendizagem.

Para tanto, no planejamento de ações interventivas em sala de aula foi elaborado uma UD com os planos de aula a partir de texto literário seguindo as quatro etapas da Sequência Básica da Leitura Literária na Escola (SBLLE) de Cosson (2014), buscando estudar o texto numa visão holística para ampliar a aprendizagem da turma. As atividades foram aplicadas pela professora-pesquisadora em uma turma de 6º ano, citada anteriormente. Assim, experimentou-se e avaliou-se o método da SBLLE, respondendo a pergunta principal dessa pesquisa: Como a interdisciplinaridade explorada pela leitura de textos literários poderá favorecer para a formação de leitores?

A UD, nesta pesquisa, se caracteriza como um conjunto de atividades escolares organizadas de modo sistemático, em torno de um gênero textual que pode ser oral ou escrito. As ações de leitura e escrita são práticas sociais que se articula à noção de projetos de letramento. Nestes projetos, são enfatizados os modos para obter a aprendizagem como um objeto a ser (re) construído, (re) contextualizado em detrimento da simples transmissão de conteúdo. Nesse contexto, é possível responder às demandas relativas às práticas de leitura e escrita presentes na UD.

Sabendo que o problema coletivo vivenciado no cotidiano escolar consiste na falta do desenvolvimento das habilidades relacionada à leitura e à escrita. Sendo

esta a problemática da turma dos alunos 6º ano do CECB, buscou-se meios para amenizar essa situação através da leitura literária com vistas à formação de leitores proficientes, para a aquisição de conhecimento, pela constituição do imaginário, da sensibilidade e na humanização do ser, considerando que a leitura seja indispensável, mas um desafio para professores, escola e representantes governamentais. Crê-se na importante condução de investigações que observem as condições, os métodos e a prática pedagógica da leitura literária no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, defende-se a relevância de se tentar construir estratégias metodológicas por meio do texto literário para efetivação da leitura na sala de aula, pela abordagem interdisciplinar do texto literário, com vista ao letramento literário discente, viabilizado pela aplicação de uma UD.

Tendo em vista tais perspectivas, esta pesquisa tem como objetivo a análise crítica-descritiva da implementação da UD “Desenvolvendo a capacidade de leitura e interpretação por meio da Literatura Infanto-juvenil” em turma de 6º ano no âmbito do Colégio Estadual Conceição Brito do ensino fundamental, localizado no município de Fátima (TO). Como proposta de intervenção, o foco era o desenvolvimento do letramento literário, por meio da exploração do texto literário num aporte interdisciplinar, o fortalecimento do desenvolvimento da leitura e da escrita, de modo diferenciado e prazeroso, a fruição do texto literário e a formação de leitores proficientes. Compreende-se que as estratégias interdisciplinares de leitura de textos literários possam contribuir significativamente para o êxito da ação metodológica do professor da educação básica na prática pedagógica da sala de aula.

Para subsidiar a investigação proposta nesta pesquisa-ação, revisa-se estudos desenvolvidos sobre texto literário, leitura e letramento literário, no primeiro capítulo, com base em: Cosson, (2014); Silva, (1987); (2009); Todorov, (2009); Candido, (1972); (2004); Compagnon, (2010); Jouve, (2012); no campo do letramento, no segundo capítulo, norteado por autores como: Kleiman, (1995); (1999); (2005); Soares, (1995); (1996); (1998); (2004); Tinoco, (2008); Street, (1984); (1995); (2003); Freire, (1991); (1984) e a interdisciplinaridade fundamentada, no terceiro capítulo, nas postulações de: Fazenda, (1994); (2000); (2001); (2003); Morin, (2001); Japiassu, (1991); (2006); e Lück, (1999); (2004).

Para a implementação do projeto de leitura, desenvolvido por meio da aplicação de uma UD, realizou-se um estudo sob a perspectiva da pesquisa-ação, conforme Thiollent (2002, p.14), “com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados”. A pesquisa-ação ocorre quando existe interesse coletivo para resolução de um problema ou suprimento de uma necessidade. Assim, pesquisadores e pesquisados podem interagir em função de um resultado satisfatório. Nesta perspectiva, a pesquisa é realizada através de ações que viabilize a solução de um problema coletivo, sendo também baseada num paradigma interpretativista, do qual aborda Bortoni-Ricardo (2008), com o intuito de desempenhar um papel ativo para compreender o problema ora levantado, de modo a buscar respostas na execução, no acompanhamento e na avaliação das ações previamente planejadas, como exige esse paradigma de pesquisa. No quarto capítulo, apresenta-se, de modo claro e objetivo, a trajetória metodológica bem como a análise descritiva de todo o trabalho desenvolvido em sala de aula com a turma colaboradora.

Para desenvolver esta pesquisa-ação, buscou-se estabelecer uma relação da leitura literária e a interdisciplinaridade com foco na formação do leitor na perspectiva do letramento literário. Para isso, fixa como objetivos específicos: conhecer os fundamentos teórico-metodológicos do texto literário, da interdisciplinaridade e suas implicações na formação do leitor; estudar as possibilidades de articulação entre o texto literário e a interdisciplinaridade para estimular o interesse discente pela leitura literária; investigar as ações estratégicas de leitura do texto literário para desenvolver leitores proficientes e aplicar a UD “Desenvolvendo a capacidade de leitura e interpretação através da Literatura Infanto-juvenil” no 6º ano do ensino fundamental em uma escola pública da rede estadual de ensino, em Fátima (TO), almejando: contribuir para a formação de leitores proficientes, ensinar estratégias de leitura para o aluno, ampliar a habilidade de leitura e compreensão leitora discente, construir reflexões sobre a própria prática da professora-pesquisadora quanto ao ensino de leitura literária na escola. Os detalhes do desenvolvimento desta pesquisa-ação serão explicitados nesta dissertação.

ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Além da Introdução, Algumas Considerações, Referências e Apêndice, esta dissertação se organiza em quatro capítulos principais, nos quais constam o processo de realização da pesquisa - ação apresentada.

No capítulo 1, *Letramento Literário na Formação do Leitor*, enfatiza-se as concepções, a história e a importância da Literatura como disciplina na formação escolar e humana do ser. Além disso, dá ênfase às formas de se alcançar o letramento literário mediante métodos capazes de ampliar as potencialidades do leitor sobre o conhecimento das realizações do homem no decorrer da história da humanidade. Para tanto, procedeu-se uma revisão de pesquisa bibliográfica, buscando construir uma visão global da literatura como arte e como ciência, salientando sua relevância para o ser humano como entretenimento ou necessidade básica sustentada em Cosson, (2014); Silva, (1987); (2009); Todorov, (2009); Candido, (1972); (2004); Compagnon, (2010); Jouve, (2012); e outros.

No capítulo 2, *O letramento na formação leitora*, destacam-se os insumos teóricos básicos que fundamentam o letramento escolar até chegar ao letramento social, representando a premissa teórica para sustentar a discussão pelo levantamento histórico do termo, das concepções nas visões dos teóricos, bem como a importância do letramento do sujeito para atender às necessidades que a sociedade do momento exige, ressaltando as muitas etapas do saber escolar e seu processo para se alcançar o letramento, além de abordar outros tipos de letramento com ênfase no letramento autônomo e o idealizado, tendo como fundamento as postulações de Kleiman, (1995); (1999); (2005); (Soares), (1995); (1996); (1998); (2004); Tinoco, (2008); Street, (1984); (1995); (2003); Freire, (1991); (1984); entre outros.

O capítulo 3, *Texto Literário e Interdisciplinaridade na formação do leitor*, tem a finalidade de enfatizar a interdisciplinaridade em sua amplitude conceitual, suas características, suas possibilidades e desafios a respeito das questões teóricas – metodológicas, que no contexto escolar representa um saber que agrega as diversas áreas do conhecimento para formar o cidadão integral. Além disso, ainda alia o texto literário e a interdisciplinaridade, tornando a literatura mais interessante

pelas possíveis inferências em outras áreas do conhecimento e simultaneamente proporciona mais possibilidades para a aquisição do saber totalizado, bem como amplia a visão de mundo e do homem por que a literatura é uma arte, uma disciplina que veicula todas as ciências e agrega conhecimento sobre a humanidade. Para sustentar tal discussão, o fundamento teórico será norteado por autores como: Fazenda, (1994); (2000); (2001); (2003); Morin, (2001); Japiassu, (1991); (2006); Lück, (1999); (2004); entre outros.

No capítulo 4, *Percurso Metodológico: Ressignificando os Saberes Docentes*, apresenta-se todo o percurso para a construção deste trabalho. Em primeiro lugar, faz-se uma síntese da importância do Mestrado Profissional em Letras na ressignificação dos saberes docentes, bem como os embasamentos teórico-metodológicos de suporte da discussão, a abordagem quanti-qualitativa da pesquisa de cunho interpretativista, os instrumentos e procedimentos, a caracterização da escola campo, o perfil dos alunos colaboradores e da professora regente e as ferramentas de coletas de dados. Na sequência, é analisado o questionário aplicado na turma com perguntas semiestruturadas para descobrir o gosto dos alunos pela leitura; como a escola incentiva a leitura e os gêneros literários preferidos pelos discentes. Depois será feita a análise da implementação do projeto de intervenção na escola campo.

CAPÍTULO 1

LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO HUMANA

1.1. CONCEITO DE LITERATURA

Os livros didáticos disseminam que a literatura é uma arte, que tem a palavra como matéria-prima para sua concretização. Cosson (2014, p. 16) afirma que “gosta da ideia de que nosso corpo é a soma de vários outros corpos”. Neste pressuposto, o autor enfatiza que “o corpo linguagem, o corpo palavra, o corpo escrita encontra na literatura o mais perfeito exercício”. Assim:

A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. A prática da literatura, seja pela leitura seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana (COSSON, 2014, p. 16).

Diante do exposto, verifica-se os elementos de que se vale a literatura para se constituir como um produto cultural de estimado valor, já que não existe nenhuma outra ação do homem que possa ser pelo menos comparada a essa arte. Pois pela apropriação do uso das palavras cria-se um corpo escrita, capaz de fazer rir, chorar, trazer alegria, emoção, descoberta, conhecimento, sendo ainda capaz de explorar as múltiplas formas de empregar a linguagem e o mais importante disso é compreender melhor o mundo e a si mesmo. Além disso, “a literatura amplia nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo” (TODOROV, 2009 p. 23).

Partindo do princípio que a literatura cumpre um papel humanizador que possibilita ao homem ver as experiências alheias e refletir sua maneira de estar no mundo, pode-se entender que a literatura é mais que arte, mais do que brincar ou subverter as palavras, já que ela possui o poder de fazer com que a espécie humana viva melhor, seja pelo fato de ser possível, pela imaginação, viver em outros tempos ou até mesmo de se fantasiar vivendo as aventuras dos personagens que

configuram inúmeras histórias sobre os mais variados temas. Neste sentido, Antonio Cândido disse:

Entendo aqui por humanização 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 afinamento 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.16).

Nestes pressupostos, acredita-se que a literatura é uma arte de grande importância na formação do indivíduo pelo potencial de poder por meio da ficção moldar o comportamento humano de modo positivo e libertador, fazendo como que as pessoas se (re) conheçam como seres que necessitam conviver em harmonia com o meio ambiente, a comunidade na qual se encontram inseridos e particularmente com o próximo. Sobre esse papel Candido ainda afirma que:

a literatura pode formar; mas formar não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la pedagogicamente como um veículo da tríade famosa – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos, conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice de instrução moral e cívica, ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras. Ela não corrompe nem edifica, portanto, mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o mal, humaniza no sentido profundo, porque faz viver (CANDIDO, 1972, p.805).

Desse modo, a literatura não tem uma receita infalível, nem apresenta um manual que possa instruir o homem a viver, mas por ela ser uma representação vital, mostra pela escrita a realidade da vida diária, promovendo, um encontro de dois mundos, de dois leitores, do autor e de seu leitor (Silva, 2009). Assim, a literatura desperta no ser humano a fantasia que o faz viver, pois ela traz imbuída na linguagem um poder capaz de alimentá-lo interiormente. Além disso, é um direito humano, conforme disse Candido (2004, p. 15) por fazer parte dos bens incompressíveis¹.

¹ Ponto de vista do sociólogo francês, o dominicano Padre Louis-Joseph Lebret, citado por Antonio Candido na obra O direito à Literatura, que diz que os bens compressíveis são aqueles que não podem ser negados a ninguém, como: o alimento, a moradia e o vestuário.

Por outro lado, vale dizer que a literatura é ideológica, sendo assim, pode influenciar o comportamento humano de modo negativo, dominante e opressor, pois ninguém pode questionar o papel de dominação das classes dominantes veiculados pela literatura. Então se conclui que a literatura mostra os dois lados da moeda, ora humanizadora ora dominante. Mas, nesta pesquisa, o que interessa é seu lado humanizador e neste sentido é concentrado todos os esforços para enfatizá-lo.

Para os antigos sofistas gregos a literatura é uma arte que se concretiza na realização das regras estéticas da invenção, da disposição e da elocução. Desse modo, a literatura é uma obra artística que se fundamenta nos padrões de beleza estabelecidos conforme os valores vigentes de cada época, pois eles sofrem mudanças na evolução histórica da arte. Embora, a literatura, em todos os tempos na escala evolutiva, prioriza o belo de maneira distinta, mesmo que ajam mudanças nas características de um estilo para outro. Em todo caso, o que sempre se busca é o belo predominante do momento histórico, sem esquecer que a criatividade e o bom uso da palavra para encantar é o que lhe confere teor de arte.

1.2. O TERMO LITERATURA

A ideia que se tem de literatura é ampla, já que esse nome recebeu muitas acepções ao longo do tempo. Por isso, é importante reconstituir a história desse termo para ancorar a explicação que se possui a esse respeito. Sabe-se que antes do século XIX, a literatura, “conforme a etimologia eram as inscrições, a escritura, a erudição ou o conhecimento das letras” (Compagnon, 2010, p. 30).

A origem da palavra literatura, etimologicamente, vem do latim *litteratura* que quer dizer “escrita, gramática, ciência”, alterado de *littera* “letra”. Foi exatamente a partir do século XVI, que a literatura passa a ser conceituada como cultura ou mais exatamente a cultura letrada, a erudição. Nessa perspectiva, segundo Jouve:

Ter literatura é possuir um saber, consequência natural de uma soma de leituras. Como a literatura supõe a afiliação a uma elite, a uma aristocracia do espírito, o termo acaba por deslizamentos sucessivos, vindo a designar o **grupo de pessoas de letras** (JOUVE, 2012, p. 29, grifos do autor).

A palavra literatura recebeu ao longo da existência outras designações que se modificaram, uma vez que já se entendeu por literatura as obras classificadas como literárias ou ainda que, ter literatura era a designação atribuída às pessoas cultas, aquelas possuidoras de muitas leituras, até hoje, em muitos contextos, é assim. Em meados do século XVIII é que a literatura começa a ser vista como a arte da linguagem, apresentando uma concepção bem próxima do que ela significa na atualidade. A partir dessa época, surgem o romance e outros gêneros em prosa derivados do jornalismo, em contrapartida a arte verbal de outrora limitada à poesia. Em face disso, havia a necessidade de um vocábulo para nomear a arte de escrever, assim os olhares se voltaram para a palavra “literatura” (Jouve, 2012).

O interesse da palavra literatura sempre sugere a ideia de “elite” e de “aristocracia”, sentido herdado do princípio e continua sendo elitista e conservadora, uma vez que a leitura de modo geral sempre foi privilégio da classe dominante. Entretanto, a distinção desse momento com relação ao anterior é que a literatura passa-se a denominar as obras e não os homens que pertencem à elite. Desse modo, a literatura deixou de designar um ter para designar uma prática, bem como o conjunto das obras dela resultante, sendo reconhecidos os gêneros antigos e validado também os recentes (Jouve, 2012).

Doravante, o termo literatura, no século XVIII, não é unívoco, pois ele abarca obras tanto de cunho intelectual quanto às obras de dimensão estética. Então, todo escrito que se atribuía valor seja por sua forma ou pelo conteúdo pertence à literatura. Dessa forma, as obras de ficção, os escritos históricos, os filosóficos e até os científicos são consideradas literatura. Mas com a evolução das coisas as ciências positivas conquistaram a própria autonomia, fato que inviabilizou assimilar à literatura os escritos científicos. Como consequência disso, a literatura fica limitada ao campo da criação estética.

No entanto, nos termos de Jouve (2012), “a literatura adquire seu sentido moderno, a partir do século XIX, de uso estético da linguagem escrita”. Mas as acepções antigas da palavra, mesmo depois de recoberta por um sentido moderno, ainda permanece intrínseca.

Nos dias atuais, o termo literatura pode aludir às obras de tendência estética, podendo também evocar ideias de produção intelectual e ainda de

patrimônio cultural. É importante ressaltar que a definição de literatura sofre variação a cada época, sem, contudo, exaurir as possibilidades conceituais do termo. Neste pressuposto Coelho (1986) afirma que:

Múltiplas conceituações foram formuladas, através dos tempos, mas nenhuma conseguiu ser completa e definitiva, pois cada época (ou cada teórico) fundamenta-se em uma determinada maneira de conhecimento ou fruição da vida, arte, da palavra, dos valores/desvalores do mundo e da condição humana (COELHO, 1986, p. 31).

Apesar da imprecisão conceitual do termo e independentemente da época e do lugar, a literatura sempre foi concebida como uma expressão artística com características peculiares marcadas pela complexidade, pela multissignificação, pelo predomínio da conotação, pela liberdade na criação e pela ênfase no significante (SILVA, 2010, p. 87), ao qual se atribui a possibilidade de diversos significados. Mas o que vale a pena enfatizar sobre a literatura é seu teor estético capaz de emocionar, apaixonar, entreter, divertir e, principalmente, de humanizar as pessoas.

1.3. FORMAÇÃO DE LEITOR NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Partindo do princípio que o objetivo principal da escola é formar aluno como cidadão da cultura escrita, faz-se necessário que ela não só ensine literatura, uma vez que a formação pessoal, nesse termo, requer muito mais que isso, é preciso ler literatura. Entretanto, teóricos da área como Cosson (2014) e Todorov (2009) veem alertando que o ensino de literatura na escola, principalmente, no ensino médio está sendo realizado de forma que não propicia a promoção do letramento literário, pois este é quase limitado ao ensino da literatura brasileira, já que a literatura portuguesa é vista superficialmente, apenas para cumprir uma exigência do currículo.

Vale ressaltar que o letramento literário vai além da capacidade humana de se apropriar do uso social da escrita e da leitura pautada no domínio efetivo de competências linguísticas que propicie eficiência na compreensão e desenvolvimento das habilidades de leitura e de produção de texto, porque o sujeito com este nível de letramento é possuidor de uma vasta bagagem cultural construída há um longo percurso. Por isso é capaz de ler nas entrelinhas, isto é, espaço do não

dito, mas apenas sugerido, identificar os intertextos, alusões, subentendidos e ainda é capaz de relacionar, confrontar, chegar a sínteses e conclusões, assim como estabelecer relação entre o texto lido e a realidade, inclusive emitir juízo crítico sobre a leitura realizada. E, principalmente que o contato com o literário seja o canal para o (re) conhecimento do outro e do mundo. Para melhor esclarecimento sobre o letramento literário pontua-se o que diz Paulino e Cosson (2009) as perspectivas das práticas de leituras, que tem como objetivo:

a formação de um sujeito da linguagem, de um produtor de textos, de um leitor que tenha a competência de interagir com a literatura em várias frentes, selecionando livros, identificando diferentes suportes com seus intertextos e articulando contextos de acordo com seus interesses pessoais e da sua comunidade. Acima de tudo, deve ter como objetivo último a interação verbal intensa e o (re) conhecimento do outro e do mundo que são proporcionados pela experiência da literatura. É isso que torna a literatura tão importante para o desenvolvimento cultural do ser humano. É isso que significa apropriar-se da literatura como construção literária de sentido. É isso que constitui o letramento literário dentro e fora da escola (PAULINO e COSSON, 2009, p. 16).

O ensino de literatura na escola acontece através da sucessão cronológica literária, do estudo da bibliografia dos autores e suas respectivas obras e das características de cada estilo de época, que geralmente segue apresentação de alguns gêneros, como: poemas, contos, fábulas, HQs, canção e outros, já os romances é mais comum ler os resumos encontrados facilmente na internet. Nos livros didáticos são encontrados fragmentos de obras canônicas destinadas à leitura, interpretação e abstração das características das tendências literárias previamente estudadas. Neste sentido, Cosson assevera que:

No ensino médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional (COSSON, 2014, p. 21).

Vale enfatizar que o ensino de literatura no Ensino Fundamental é tratado de modo diferente com relação ao que afirma o autor sobre o Ensino Médio, pois nesta etapa é predominante a ênfase direcionada para contexto histórico, estilos e tendências de cada época, enquanto que no EF o foco se concentra na

leitura de textos literários, no estudo e compreensão da estrutura desses gêneros. Por outro lado, a leitura de obras também é pouco efetiva, necessitando de mais incentivo por parte da escola e também de políticas públicas contínuas que viabilize a leitura literária de forma concreta no âmbito escolar.

Cosson (2014) compartilha da mesma ideia de Kleiman (1999) quando diz que o ensino de leitura subjaz à denunciada crise de leitura nas escolas brasileiras e acredita que para o seu desenvolvimento, basta apenas possibilitar o acesso aos livros consagrados pelos cânones acadêmicos (Kleiman, 1999, p. 17). Mas sabe-se que a disponibilização de acervo bibliográfico não é suficiente, é preciso todo um trabalho de incentivo, de motivação e, aqui cabe o papel do professor para intermediar esse processo. Entretanto, é importante frisar que nos dias atuais se encontra grande parte das obras de autores falecidos na internet, sendo possível fazer um bom trabalho apenas com impressão, xerox ou data show. Com respeito a autores contemporâneos o acesso ainda é limitado.

O problema é que boa parte dos alunos que ingressam nos cursos de Letras nas universidades brasileiras quase nada leram sobre os romancistas e poetas nacionais e são estes que buscam se profissionalizar em uma língua estrangeira ou se tornam professores de Língua Portuguesa e, com isso, não poderão instigar de modo convincente a leitura de textos literários. É fato que a literatura está sob ameaça, segundo Todorov (2009, p. 8), “o perigo que ronda a literatura é o de não mais participar da formação cultural do indivíduo, do cidadão”, sendo que, em outros tempos, foi reconhecido na poesia “o poder de intervir na formação do espírito e, por conseguinte da realidade como um todo” (TODOROV, 2009, p. 8).

Na obra de Todorov, “*Literatura em Perigo*” é ressaltado, mais uma vez, a situação em que se encontram o ensino de literatura nas escolas de ensino médio, bem como os conteúdos trabalhados nas aulas que não estão direcionado para uma prática social que constituirá o letramento literário. Neste contexto, na apresentação da obra se inscreveu o seguinte:

O contato maior que qualquer aluno do ensino médio tem com o texto literário de fato se dá seja nas abonações e exemplos que auxiliam na compreensão das regras e formações da língua portuguesa, seja nas próprias aulas de literatura, que resumem principalmente ao ensino de história e dos gêneros literários (TODOROV, 2009. p. 09).

Diante do exposto, verifica-se que mais uma opinião corrobora para o entendimento que, de fato, o ensino de literatura na escola na última instância da Educação Básica não está de acordo com as prerrogativas que conduz ao letramento literário, e uma das causas que contribui para a situação que se encontra o ensino de literatura pode ser o que Cosson (2014, p. 20) ouviu alguém dizer em um encontro de pesquisadores e alunos de pós-graduação em Letras que “as imagens hoje são muito mais importantes do que as palavras e a literatura, como seus romances e poemas”. E ainda acrescenta que para muitos professores e estudiosos da área de Letras:

A educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI. A multiplicidade dos textos, a onipresença das imagens, a variedade das manifestações culturais, entre tantas características da sociedade contemporânea, são alguns dos argumentos que levam à recusa de um lugar à literatura na escola atual (COSSON, 2014, p. 20).

A modernidade do atual momento, fomentado pela evolução tecnológica, de fato, representa um fator que tenha contribuído para diminuição da valorização do livro e da leitura na escola, já que a Era tecnológica possibilita outras maneiras de ler e escrever em ferramentas digitais. Entretanto, vale enfatizar que a literatura ainda continua sendo uma importante arte que forma culturalmente o indivíduo e, por isso é importante que “volte a ocupar o centro e não a periferia do processo educacional”, uma vez que o texto literário pode nos mostrar outros mundos e outras vidas e, mais, a ficção ou a poesia tem o poder de enriquecer a vida e o pensamento, caso não funcionar desse jeito, teremos de concordar com Todorov e dizer que, realmente, “a literatura está em perigo” (Todorov, 2009).

É relevante dizer que o letramento literário como experiência da apropriação da arte literária abarca uma dimensão mais ampla do que apenas saber utilizar de forma competente a linguagem para escrever ou compreender pela leitura crítica, textos diversos. Ele perpassa essas habilidades para se firmar no reconhecimento da importância do encontro promovido pelo texto literário do meu eu com o eu do autor, conduzindo o leitor a uma compreensão melhor do mundo e de si mesmo.

1.4. COMPONENTES DA LEITURA LITERÁRIA

Aqui se pretende ater aos objetos da leitura literária, sabendo que a leitura é um diálogo que se fixa entre leitor e autor, texto e contexto, sendo estes quatro elementos que fazem do ato de ler um processo concomitantemente cognitivo e social. Este faz alusão às condições que estão além do indivíduo, sejam pelos meios materiais ou pelos discursos que informam a organização de sentidos em uma sociedade; aquele por se referir a um único indivíduo.

Nessa conjuntura, o ato de ler um diálogo, como uma relação, sendo mediado por três objetos que são os objetos da leitura: texto, contexto e o intertexto, quando se lê um texto lê-se ao mesmo tempo o texto, o contexto e o intertexto, embora possam receber esses objetos maiores ou menores atenção do leitor, mas são eles que facilitam a leitura. Assim, é importante, quando se ensina a ler dizer o que o texto diz e também porque é que o texto diz o que diz, ou seja, além de mostrar o sentido ou sentidos do texto deve-se mostrar a organização desse sentido e ainda a sua inserção em um contexto e em um intertexto.

Segundo Compagnon (2010), existem cinco elementos que são indispensáveis para que haja literatura: um autor, um livro, um leitor, uma língua e um referente. Sem dúvidas, não há texto sem alguém que se habilite a produzi-lo, e não tendo este, tampouco terá o suporte nem os demais componentes, pois são elementos inter-relacionados, caso falte um deixa de existir a literatura. Embora, esses elementos são apresentados em uma maior quantidade, os mesmos estão presentes nos objetos da leitura literária.

Agora, tem-se a pretensão de mostrar detalhadamente cada um dos objetos da leitura literária.

1.4.1. Texto

O texto, conforme a sua etimologia, quer dizer tessitura e trama, como o que é visto nos tecidos. Segundo Cosson (2014, p. 52), “um texto sempre tem duas dimensões: uma é a sua materialidade física e a outra é o fazer que o constitui com tal”. Na primeira dimensão, o texto apresenta uma associação com a representação gráfica das palavras e seus suportes, onde se escrevem as mensagens. Na

segunda, o texto é mais resultado de um fazer, uma configuração que surge do processamento de signos feito pelo leitor (Cosson, 2014, p. 52).

Para Kleiman (1999) o texto não é limitado às informações que divulgam, mas se estende a interseção com outros textos, logo se compreende que os textos sempre fazem referência a outros, a autora afirma que o texto é:

Toda construção cultural que adquire um significado devido a um sistema de códigos e convenções: um romance, uma carta, uma palestra, um quadro, uma foto, uma tabela são atualizações desses sistemas de significados, podendo ser interpretados como textos (KLEIMAN, 1999, p. 42).

Todavia, a definição de texto se ampliou muito com o desenvolvimento tecnológico e com os estudos sobre a leitura. Nessa perspectiva, o texto deixa de ser um objeto delimitado em sua forma física, sendo incorporadas a ele as pinturas rupestres, as multimodais possibilidades de significar oferecidas pelos meios digitais, as cartas de tarô que serve para se ler a sorte, uma página da internet com imagens, sons e links para tantas outras páginas. Porém, não importa de que um texto é feito, “seja de papel e tinta ou de pixel, só é texto no momento em que passa pelos olhos ou pelas mãos de um leitor” (COSSON, 2014, p. 52).

É importante salientar que o texto literário, devido às diversas formas que assume o discurso literário, é um espaço complexo e multifacetado. Apresentando esses caracteres até mesmo o texto impresso, sem falar de formas híbridas como o cinema, os textos da internet e a literatura oral, o universo de manifestação é amplo, sendo difícil categorizar.

Um exemplo é a literatura infantil em sua materialidade física, o objeto impresso porque os livros infantis, principalmente, aqueles destinados para os primeiros anos de vida, apresentam forma e cores com pouca ou nenhuma palavra. Sendo uma obra artística pelas ilustrações e formato, por exemplo, podendo não ter quaisquer relação com o literário, ao mesmo tempo não se pode ignorar, mesmo limitando-se ao campo literário, que o livro infantil é construído pela articulação entre palavras e imagens, num jogo de presenças e ausências, que seja tomado como um gênero quer sejam identificados diferentes gêneros sobre essa mesma designação (COSSON, 2014).

Vale ressaltar que as diversas funções exercidas pelos livros para crianças fazem com que os mesmos sejam um objeto lúdico, valorizado pelas potencialidades de despertar o interesse dos pequenos em seu manuseio, assim pode ser tomado como um objeto pedagógico.

Enfim, são muitas as possibilidades de manifestação do texto literário bem como as muitas formas de leitura de que pode ser objeto conforme foi mostrado pelo exemplo do livro infantil. De acordo com Cosson (2014), os textos assumem uma configuração que os identificam como parte do discurso literário.

O primeiro é o do leitor, que consiste de modo específico na experiência de leitura como constituidora do literário, do qual só é possível depreender que uma obra é literária pela experiência da leitura feita por determinado leitor. Neste sentido, o que diferencia a leitura literária de outras leituras é o modo como o leitor processa o texto. (COSSON, 2014).

O segundo é o da literariedade. Este termo criado pelo movimento crítico do formalismo russo para designar os textos literários dos não literários. Compagnon (2010) citando Jakobson (1919) confirma que: “O objeto da ciência literária não é a literatura, mas a literariedade” por outro lado diz: “como não existem elementos linguísticos exclusivamente literários, a literariedade não pode distinguir um uso literário de outro não literário da linguagem” (COMPAGNON, 2010, p. 41). Esse argumento, na verdade, foi usado como forma de mascarar as justificativas ideológicas de que algumas obras foram escolhidas para fazer parte do cânone e outras não.

Mais recentemente o assunto da literariedade foi retomado por David Miall e Don Kuiken (1999, 122), o qual foi citado por Cosson (2014), segundo eles, a literariedade possui três elementos – chaves capazes de identificar um texto literário, que são as “variações estilísticas” (primeiro elemento) que levam a “desfamiliarização” (segundo elemento) e essa à “modificação ou transformação de um conceito ou sentimento convencional” (terceiro elemento). Esses elementos separadamente podem ser encontrados em qualquer texto, mas a interação deles, de modo singular, é o que assinalam os textos literários. Portanto, depois da descoberta desses elementos ficou mais fácil para o leitor distinguir texto - literário do não – literário.

1.4.2. Contexto

A palavra contexto é muito usada nas aulas de literatura no Ensino Médio, no Ensino Fundamental apenas esporadicamente, para se referir aos contextos de época, mas a noção de contexto é bem mais complexa que a alusão a dados históricos e a listagem de traços estilísticos da época de produção da obra. Aliás, o uso do contexto como categoria não se limita ao campo literário, pois “alcança áreas tão diversas quanto à biologia, a linguística, a história, a filosofia, a psicologia, a antropologia, a economia, a neurociência, entre outras” (Cosson, 2014, p.57). O contexto é uma ferramenta poderosa num mesmo patamar tanto para o conhecimento como para a cognição, mas a complexidade do termo faz do contexto um conceito complicado de ser definido e também de ser analisado.

No entanto, essa dificuldade não impede que se busque por uma definição para o vocábulo. Sobre isso, Cosson (2014) afirma que os mesmos autores que apontam a complexidade do conceito, propõem a partir do modelo de protótipo de Rosch dois pontos que convergem às várias definições de contexto. Neste sentido, Cosson (2014) diz que o primeiro deles é:

“ponto local” que corresponde ao ambiente da interação, logo é construído no momento em que relaciona texto e contexto. O segundo é o “ponto global” que corresponde pelas condições sociais e culturais em que a interação acontece e que são independentes das condições imediatas dessa interação (COSSON, 2014, p. 57).

Desse modo, torna-se explícito que essa definição dual distingue o local do global, representando o primeiro o ambiente em que ocorrem os fatos e o outro, global concernente à condição social e cultural no momento da interação, sendo assim, independente, mas inter-relacionados.

Essa estrutura dual se soma a uma estrutura triádica, que tem a intenção de reunir os elementos principais para compor uma definição do termo contexto por uma proposta do campo do letramento, sendo: contexto com-o-texto, contexto ao-redor-do-texto e contexto além-do-texto. Esses domínios de sentido são explicados por Cosson (2014) da seguinte forma:

O contexto com-o-texto está centrado nas características do texto em um evento de letramento, quer sejam elementos gráficos, como ilustrações, ou informações inferenciais que precisam ser processadas pelo leitor. Já o contexto ao-redor-do-texto refere-se aos elementos que estão fora do texto, mas que influenciam diretamente o evento de letramento, a exemplo do ambiente da sala de aula ou de conhecimento de determinado discurso. O contexto além-do-texto compreende as dimensões mais amplas da sociedade, da cultura e da história que influenciam indiretamente o evento de letramento (COSSON, 2014, p. 58).

Esta proposta é mais interessante que a apresentada na estrutura dual porque se mostra em minúcias a noção de contexto, podendo ser distintos de uma maneira mais simplificada e sucinta, que por pertencer ao letramento literário poderá ser aplicada a área literária, praticamente sem adaptação. Assim, o contexto com-o-texto pode ser referir aos elementos intratextuais e textuais de uma obra, um exemplo é a relação entre narrador e protagonista em um conto. O contexto ao-redor-do-texto faz referência às condições imediatas do processamento da obra, aqui é aludido ao repertório de leituras que o leitor leu enquanto indivíduo. O contexto além-do-texto é compreendido pelas condições sociais e culturais de produção e recepção das obras, sendo mesclada a noção da tradição de contexto usufruída nas instruções de história literária.

1.4.3. Intertexto

Por intertexto se compreende a presença, nos textos, de elementos advindos de outros textos. Na verdade, em todo texto está intrínseco o intertexto, pois a linguagem e as mensagens se renovam constantemente, sem entretanto, deixar de utilizar as palavras de outrem que, não é de ninguém, todo mundo as faz suas quando as utilizam. Neste sentido, Cosson (2014) afirma que as palavras:

vêm da sociedade de que faço parte e não de ninguém. Para adquiri-las basta viver em uma sociedade humana. Ao usar as palavras, eu as faço minhas do mesmo modo que você, usando as mesmas palavras, as faz suas (COSSON, 2014, p. 16).

Os gêneros textuais com respeito à tipologia, à estruturação e organização são constituídos por marca de intertextualidade, já os gêneros possuem características prévias para se enquadrar como um gênero determinado. Desse

modo, todo texto é um intertexto, na medida em que se insere num modelo específico, como tipo e como gênero, o qual seja reconhecido socialmente por suas peculiaridades enunciativas.

Segundo Cosson, (2014, p. 61), é possível distinguir três grandes núcleos de sentido na leitura do intertexto. A primeira está ligada ao autor como leitor, levando em conta que a posição de leitor antecede a de autor, assim enfatiza que um autor nunca escreve um texto novo, mas ele reescreve em um novo texto, as leituras do seu repertório de leitor. Uma vez que a escritura é sempre o resultado do que foi lido, incorporado ao costume, podendo reproduzi-lo ou recusá-lo, e inserção em uma comunidade literária.

O segundo núcleo de sentidos do intertexto está relacionado com a trama do texto, com a intertextualidade, quando há presença mais ou menos explícita de um texto criação de outro texto. Então, quando se lê o intertexto, quer dizer que se constrói o sentido do texto, partindo da relação de complementariedade com o texto aludido, que se completa no que disse Cosson (2014):

que a obra que se tem a mão foi elaborada passando de alguma forma pelo texto anterior, funcionando como uma reescritura, uma atualização do texto ausente. Essa relação pode ser sutil, como acontece na alusão, ou mais direta, como na citação, passando por outros mecanismos de referência intertextual, a exemplo da paródia, paráfrase, pastiche, écfrase e glosa (COSSON, 2014, p. 61).

Diante disso, é fato que seja em sentido amplo ou restrito, todo texto traz em sua produção e recepção, os conhecimentos que os interlocutores possuem sobre outros textos, que foram colocados anteriormente em circulação. A propósito, o contexto escolar se organiza num espaço favorecido pela intertextualidade, na medida em que as unidades conceituais apresentadas são embasadas em outras já definidas.

O terceiro núcleo de sentidos é formado pelo intertexto enquanto relação do leitor com a obra. Sendo assim, a alusão ao outro texto não é necessário passar pela trama do texto, mas pelos conhecimentos adquiridos pelas leituras e experiências do leitor. O que acontece é que o leitor ao fazer associação entre dois textos cria o intertexto, sem que haja vínculo algum entre eles que fosse sugerido propenso de alguma maneira no texto. Entretanto, é importante enfatizar que

independentemente de qual seja o núcleo da intertextualidade, tudo só acontece com o trabalho do leitor, já que o intertexto depende da capacidade do leitor em reconhecer no texto presente à referência, ao texto ausente (COSSON, 2014).

1.5. SEQUÊNCIA BÁSICA DO LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA

Em princípio, toda instituição escolar almeja formar satisfatoriamente o ser humano de modo integral. Isso perpassa os saberes escolares que se expandem de modo que viabilize sua atuação como protagonista no ambiente social no qual convive. E o letramento literário deve estar presente nessa totalidade, já que é no literário que contém o requisito que humaniza as pessoas, sem o qual o ser humano não pode ser considerado possuidor de uma educação integral, pois lhe falta a essência que permite essa condição.

Entretanto, é sabido que a aquisição do letramento literário é um fator que deve ser preparado e mediado por um professor que no mínimo goste do que ensina, para isso é preciso que ele seja um leitor. Caso contrário, corre-se o risco de não influenciar os alunos para o despertar do prazer da leitura, pois o ato de ler é uma prática que deve ser trabalhada constantemente desde a Educação Infantil.

A formação literária não se deve resumir à formação do leitor competente, pois ela tem que contribuir para a formação da pessoa relacionada à construção da sociabilidade pela confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as atuais abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem (COLOMER, 2007).

Diante do exposto, reconhece-se a importância do letramento literário, embora se saiba que ele precisa ser estimulado, já que a leitura deve envolver saber e prazer (COSSON, 2014), é imprescindível que alguns requisitos sejam aplicados para se alcançar à formação literária. Neste sentido, o autor propõe uma sequência básica acompanhada de quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação, que serão esclarecidos a seguir.

1.5.1. Motivação

A motivação, primeiro passo da sequência básica do letramento literário, consiste apenas em uma preparação do aluno para sua entrada no texto. Segundo Cosson (2014, p.54), “o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de uma boa motivação”. E acrescenta ainda, que “as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir” (COSSON, 2014 p. 55).

Entretanto, os mecanismos da motivação podem variar, conforme a criatividade do professor bem como os procedimentos que o texto literário permite desenvolver, podendo partir de uma breve atividade oral até uma escrita que exige mais elaboração e mais tempo. Agora, será descrita a motivação sugerida pelo autor na obra: *Letramento literário: teoria e prática* (COSSON, 2014).

A primeira é designada de Catalogando os Livros. Nesta motivação, são apresentados vários títulos de livros em que é solicitado dos alunos que eles ajudem a bibliotecária na catalogação das obras, pois são muitas obras e ela precisa bem rápido apresentá-la ao público. Então, com base no título os alunos devem apontar a área do conhecimento e fazer uma síntese do conteúdo. Em seguida, levar os alunos para a biblioteca escolher entre as obras catalogadas aquela que deseja e depois comparar suas suposições com a comparação da capa.

Uma segunda motivação é realizada para a leitura do conto “O herói”, de Domingos Pellegrini (Tempo de menino, 1991) que retrata o repentino e doloroso amadurecimento de um garoto provocado pela morte de seu cachorro. Pela história se tratar de núcleo dramático foi chamado de “Rito de passagem”, que consiste em conversar com os alunos sobre as diferenças entre o mundo da criança e o mundo dos adultos. Em seguida, solicitar que os alunos anotem o que consideram comportamento adulto. Os conceitos devem ser lidos e discutidos de forma breve. Em um segundo momento solicitar que a turma escreva o que acha necessário para se chegar à maturidade. Para complementar essa ideia, seria interessante uma abordagem ou a leitura da obra “O pequeno príncipe” por ressaltar o comportamento das pessoas grandes em detrimento do entendimento das crianças.

Outra motivação foi abordada para explorar o tema da saudade como preparação da leitura do poema “Pobre Velha Música” de Fernando Pessoa (1981). Nomeada de Recordar é viver, que começa com o professor apresentando a

seguinte situação: por serem muito estudiosos todos os alunos daquela turma acabam de receber um bilhete na máquina do tempo e têm a liberdade de escolher a que ponto no tempo e no espaço gostaria de retornar. Esses dados são anotados no quadro pelo professor, que, identificando as coincidências de tempo e espaço entre os alunos, deve dividir a turma em grupos conforme essas coincidências e determinar que façam a viagem juntos, depois apresentem um breve relatório do que sentiram ao regressar ao presente.

Segundo Cosson (2014), esses exemplos mostram o funcionamento básico da motivação, salientando que a mesma nem sempre precisa ser de ordem temática, para explicitar isso mostrou o exemplo da motivação para a leitura do poema “A Palavra Seda”, de João Cabral de Melo Neto (1994), em que se procurou enfatizar mais o procedimento de construção do poema. Nesta motivação é chamada de Dicionário particular, que solicita da turma a elaboração de um dicionário, com a significação das palavras de modo imaginário. Antes da proposta de definição o professor deve apresentar aos alunos um dicionário enciclopédico do qual selecionou lugares, pessoas e objetos de nomes inusitados. Depois chamar a atenção dos alunos para a associação que as palavras nos conduzem nem sempre efetivada na sua definição, lembrando que as definições são construídas a partir de um sentido etimológico. Após essas observações, o professor pode solicitar os alunos a definição de um grupo de palavras estranhas para compor o dicionário (COSSON, 2014).

Uma motivação muito interessante foi apresentada para a leitura do conto “Fita verde no cabelo”, de Guimarães Rosa (1981). Nesta é ressaltada a interação do aluno no aspecto estrutural e também na sua temática. Nomeada de Contos de fada hoje, tem como pontapé inicial a memória dos alunos. Assim, o professor deve pedir que os alunos memorizem contos de fadas e ele os anota no quadro. Depois o professor deve fazer divisão de grupo e entrega um ou dois papéis enrolados contendo nomes de objetos modernos, tais como liquidificador, aspirador de pó, notebook, celular, televisão etc. A atividade consiste no reconto do conto de fada inserindo esses objetos de forma coerente. Para finalizar todos devem ler seus contos de fadas modernizados.

Diante das motivações explicitadas, se reconhece que elas são importantes para influenciar as expectativas do leitor, sem, entretanto, ter o poder de determinar sua leitura (Cosson, 2014). Isto quer dizer que a motivação pode despertar o interesse para a leitura, mas se o leitor vai mesmo efetivá-la isso não é garantido. Sobre isso acrescenta que:

[...] influências sempre existem em qualquer processo de leitura. A questão, então, não é se a motivação exerce ou não influência, mais sim se essa influência é bem-vinda ou desejada pelo professor no trabalho que pretende realizar com seus alunos (COSSON, 2014 p. 57).

Assim, cabe ao professor verificar se a motivação irá corresponder aos anseios pretendidos, se a mesma está ajudando na construção do letramento literário ou se está prejudicando, ficando, portanto, a critério do docente interferir no planejamento da motivação a fim de atingir os objetivos pretendidos. É importante frisar que a realização de motivação, geralmente, envolve o entrelaçamento de leitura, escrita e oralidade. Porém, existe motivação exclusivamente direcionada para a oralidade ou para a escrita, isso não quer dizer que se mostram menos favorável. Nesta perspectiva, Cosson (2014) reforça que compor a motivação de com uma atividade de leitura, escrita e oral parece ser uma medida relevante para a prática do ensino de língua materna na escola.

Todavia, o autor menciona que é preciso ter cuidado com a motivação que integra atividade de leitura, escrita e oralidade, pelo fato de envolverem três tarefas que podem se estender e prejudicar a motivação para a leitura do texto literário que devido o prolongamento tende a se perder. Para não ultrapassar o limite, o ideal é que a motivação transcorra em uma aula. Pois, ainda alerta que se passar disso, a motivação não cumprirá seu papel dentro da sequência (COSSON, 2014).

1.5.2. Apresentação da Obra

O segundo passo constitui na apresentação do autor e da obra. Esta parte da sequência é um procedimento bastante simples porque, consiste na visualização da obra, informações sobre o autor, bem como levantamento das inferências e leitura da síntese presente na capa. Mas é preciso que o professor fique atento a

alguns cuidados como não se prolongar numa aula expositiva sobre a vida do autor, com minúcias que só interessam a pesquisador; contenção nos elogios estendidos a uma obra, não devendo o professor julgá-la como muito interessante. Entretanto, vale a pena no momento da introdução fornecer informações básicas sobre o autor e, sendo possível relacionada ao texto em questão. Também é importante que o professor assegure o comando da leitura do texto literário ao aluno, pois a obra falará por si só, não sendo preciso que o educador use a persuasão para convencer os discentes de sua importância. Mesmo assim, é incumbência do professor falar da obra e da sua relevância, justificando sua escolha.

Entretanto, deve-se evitar fazer uma síntese da história, para não eliminar o prazer da descoberta. Essa estratégia pode ser utilizada não para despertar no leitor a curiosidade sobre o fato, mas para ele descobrir como o fato ocorreu. Na verdade, independentemente do procedimento escolhido pelo professor para introduzir a obra, o que importa é que ele não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos. Neste sentido, Cosson (2014) afirma que:

A apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra. Nesse caso, o professor realiza coletivamente uma leitura do livro. Por isso, não pode deixar de levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do texto e incentivar os alunos a comprová-los ou recusá-las depois de finalizada a leitura da obra, devendo em seguida justificar as razões da primeira impressão (COSSON, 2014, p. 60).

Nestes pressupostos, os procedimentos dos quais o professor lança mão é mais indicado e mais importante com os leitores menores, isso não quer dizer que, os mesmos procedimentos sejam inválidos para os leitores mais experientes, pois é possível que essas estratégias surpreendam até estes, desde que se utilizem os arranjos certos. Em um depoimento dado por Cosson (2014), alunos da graduação de Letras ficaram impressionados quando analisaram as capas de um romance clássico da literatura brasileira publicados por diferentes editoras, pois havia diferenças nas fotografias, outras ilustravam com desenhos partes da obra ou as personagens principais, e ainda, outras, que apresentavam apenas o título e o nome do autor.

Diante do exposto, a introdução é relevante pela exploração das sínteses críticas ancoradas nas orelhas ou na contracapa, igualmente tem os prefácios por representarem instrumentos facilitadores desta etapa e também fornecer importantes informações para a interpretação. Desse modo, o professor pode aproveitar o aspecto favorável desses textos para esclarecer aos alunos os atributos que conduziram a seleção da obra.

Enfim, é preciso que o professor saiba que a introdução deve ser breve, nunca prolongada, pois sua função se resume em um recebimento positivo da obra pelo aluno. Desse modo, faz-se necessário uma escolha criteriosa dos elementos a serem explorados, bem como destacar outros aspectos dos paratextos. Além disso, há também a necessidade de deixar o aluno agir por si próprio, até como uma possível demanda da leitura, outras incursões na materialidade da obra, são características de uma boa leitura (COSSON, 2014).

1.5.3. Leitura

O acompanhamento da leitura nesta etapa é imprescindível para a proposta do letramento literário na escola. Colomer (2007) fala que a leitura guiada de textos é a prática que melhor se ajusta à imagem que a escola tem de si mesma como lugar de formação. A autora afirma ainda que existe uma dificuldade de o professor guiar a leitura de uma obra inteira, por isso opta por leitura de fragmentos.

Sendo assim, quando o professor solicitar que o aluno leia um livro inteiro, o ideal é que essa leitura seja feita fora da sala de aula, podendo ser na biblioteca, na casa do aluno, ou em outro local adequado para tal. No percurso da leitura o professor pode convidar o aluno a mostrar os resultados de sua leitura, no que é denominado de intervalos. A apresentação dos resultados pode se realizar por meio de uma conversa com a turma sobre o andamento da leitura.

O acompanhamento, de fato, é essencial por isso é reforçado por Cosson (2014) quando enfatiza que a leitura na escola precisa de assistência porque tem uma direção, um objetivo a cumprir que não deve ser perdido de vista. Mas Cosson alerta que não se deve confundir acompanhamento com policiamento. Não devendo, portanto, o professor vigiar o aluno. No entanto, deve acompanhar o processo de

leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, até mesmo naquelas relativas ao ritmo de leitura.

Cosson (2014) tranquiliza os professores que temem estragar a história com a conversa sobre o andamento da narrativa porque os alunos que leem lentamente ficam sabendo o que aconteceu na sequência ou mesmo no final aqueles que leem mais rapidamente. Sobre isso o autor diz o seguinte:

Ao lermos um texto literário, obtemos muito mais informação sobre a história narrada, é por isso que o conhecimento dessas informações não garante a leitura do texto. [...] A leitura do texto literário é uma experiência única e, como tal, não pode ser vivida vicariamente. Conhecer a história ou saber o final de um romance jamais substitui essa experiência, tanto que continuamos a ler obras cujos 'segredos' são amplamente conhecidos (COSSON, 2014, p.63).

Neste sentido, verifica-se a relevância da leitura dos textos literários, já que nada é capaz de substituí-la, pois o que vale é a experiência estética que eles proporcionam e não simplesmente a história que transmite. Nesse sentido, esse autor enfatiza os romances populares que compramos em banca de jornal sabem disso, visto que contam e recontam inúmeras vezes a mesma história, mudando apenas os cenários e os nomes das personagens (COSSON, 2014).

Em relação aos intervalos, os professores podem se valer de atividades variadas, a leitura de pequenos textos que abordam a mesma temática ou que estabelece ligação com o texto maior é uma sugestão que “funciona como focalização sobre o tema da leitura permitindo que se teçam aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto” (COSSON, 2014, p.20).

Nesta etapa da sequência básica, é conveniente que o professor estabeleça algumas regras para uma conclusão positiva. Em primeiro lugar, é preciso que se negocie com a turma o tempo necessário para que todos realizem a leitura e dentro desse período, devem-se marcar os intervalos, sempre atento para não alongar o tempo determinado à leitura nem ao intervalo, para não perder o foco da atividade. Contudo, dependendo da extensão do livro e do processo de letramento literário é que se deve dosar a quantidade de intervalos, o qual se exceder de três, cabe ao professor buscar alternativas.

Cabe salientar que o intervalo representa um importante mecanismo para o professor, pois é durante o intervalo que este constatará as dificuldades de leituras dos alunos, já que sua função é diagnosticar a decifração no processo de leitura. Mediante o intervalo o professor poderá resolver as dificuldades ligadas ao vocabulário, à estrutura composicional e outras da decifração. Na realidade, se o intervalo for bem norteado, constitui um excelente instrumento de ajuste pedagógico com relação ao processo de leitura como um todo. Sobre isso Cosson (2014) afirma que:

Ao acompanhar a leitura dos alunos por meio dos intervalos, o professor poderá ajudá-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde a interação com o texto, a exemplo do desajuste das expectativas que podem levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade (COSSON, 2014, o. 64).

Diante do exposto, o intervalo tem uma importância relevante na prática pedagógica de professores que buscam o desenvolvimento da leitura, já que em muitos casos, é possível por meio da observação, detectar dificuldades específicas que um aluno enfrenta. Assim, o intervalo poderá ser o pontapé inicial para uma intervenção efetiva na formação leitora dos alunos.

1.5.4. Interpretação

A interpretação é o quarto e último procedimento da sequência básica do letramento literário. Talvez, seja esta a etapa mais complexa, já que a interpretação é constituída pelo entrelaçamento dos enunciados, que formam as inferências, buscando o sentido do texto, num diálogo em torno do autor, leitor e comunidade.

Segundo Cosson (2014), a interpretação no campo do letramento literário é pensada em dois momentos: um interior e outro exterior. O primeiro é aquele em que o leitor dialoga com autor, ou seja, é o encontro do leitor com a obra. Na verdade, é o momento da leitura propriamente, conforme afirma o autor:

O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem o ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura (COSSON, 2014, P. 65).

Já o segundo momento, é caracterizado pela conclusão da leitura realizada, que conforme seja a visão de mundo demonstrada, pode tocar o leitor e fazer com que o mesmo socialize suas impressões com outras pessoas, recomendar sua leitura a um amigo ou até mesmo internalizar na memória um mundo feito de palavras. O mais importante é que na escola as interpretações são compartilhadas e servem para alargar os sentidos abstraídos individualmente. Neste sentido Cosson (2014) assevera que:

O momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela (COSSON, 2014, p. 65).

Quando os leitores socializam suas interpretações, estes se reconhecem como componentes de uma coletividade que se amplia fortalecendo suas capacidades leitoras, mediante a construção de uma comunidade de leitores que nesta etapa atinge o clímax.

Partindo do princípio que a externalização da leitura representa o registro que os leitores fazem nas atividades de interpretação é de suma importância que o professor de Língua Portuguesa aproveite o momento para que os estudantes mostrem suas habilidades de escrita, mas não se deve esquecer que nesse exercício se levam em conta a idade e a série deles. Assim, os alunos podem fazer demonstração da interpretação através de um desenho, de uma resenha, de uma dramatização, de um registro em um diário ou então através de um júri simulado.

Contudo, as possibilidades do registro não limitam ao exposto, uma vez que existe uma gama de outros exercícios que podem caracterizar a leitura realizada, que perpassa da escrita a oralidade, ou ainda se permite a ocasião para desenvolver a retextualização de texto, isto é, transformar o texto em outro gênero, uma música, paródia, poema, conto, crônica, teatro, cordel, enfim são muitas probabilidades.

Outra maneira de divulgação do registro que geralmente são adotados nas escolas com a designação de Feira Cultural, Café Literário, Culminância de Projeto de Leitura ou Dia “D” da Leitura, sendo momentos especiais do registro, bem como da popularização das interpretações que funcionam como trocas de leitura, que

fortalece a comunidade de leitores na escola. Os eventos contam, geralmente, com pais, familiares e comunidade local. Todavia, Cosson (2014) afirma que:

Para se realizar o registro da interpretação, nem sempre é necessário um grande evento como uma feira cultural. O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre leitores da comunidade escolar (COSSON, 2014, P. 68).

Diante disso, cabe ao professor propor a seus alunos um registro da interpretação que seja mais adequado para a turma, a série e também para a obra, pois no meio do caminho da leitura, podem ocorrer mudanças que o que foi previamente estabelecido não se firmar, tendo, portanto, o professor de buscar outras estratégias que sejam mais pertinentes. O que, de fato, vale salientar é que o professor ao sistematizar seu trabalho ofereça ao aluno um processo coerente de letramento literário (COSSON, 2014).

Em síntese, destaca-se a sequência básica do letramento literário na escola como uma estratégia relevante para a efetivação do letramento literário no âmbito escolar. No entanto, essa viabilização do letramento literário é ampliada quando ocorre com êxito a efetivação do processo de alfabetização e do letramento que torna o ser capaz de ler e escrever conforme exige as demandas da sociedade vigente. Nesta perspectiva, o próximo capítulo tratará das concepções, da história e tipos de letramento com vistas a compreender as etapas do aprendizado do ser humano até chegar à condição de leitor proficiente.

CAPÍTULO 2

O LETRAMENTO NA FORMAÇÃO LEITORA

2.1. ORIGEM E SIGNIFICADO DO TERMO LETRAMENTO

O termo letramento surgiu da tradução da palavra inglesa “*literacy*” que tem origem do latim *littera*, que se refere à *letra*. A palavra *literacy* poderia ser decomposta da seguinte forma: *littera* (letra) + *cy* (condição ou estado de), assim “[...] *literacy* significa “estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1996, p. 2) ou ainda, “conjunto de práticas discursivas, formas de usar a linguagem e fazer/retirar sentido pela fala e pela escrita, que se relacionam a visão de mundo das comunidades, suas crenças e valores particulares” (MATENCIO, 1994, p. 20).

Esse vocábulo parece ter sido usado pela primeira vez no Brasil, por meio de Kato (1986), na obra “*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*”. Depois disso, o conceito de letramento passou a circular no meio acadêmico brasileiro, representando o pontapé inicial para estudos e publicações de obras e artigos voltados para as questões que envolvem o letramento sempre associado ao conceito de alfabetização.

A designação de letramento emergiu da necessidade de se desenvolver algo que fosse mais efetivo do que a decodificação dos símbolos e das palavras, isto é, que ultrapassasse a leitura superficial do sistema convencional de escrita, propiciando habilidades de uso da linguagem oral e escrita nas diferentes práticas sociais. Soares (1995) afirma que:

O surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo de *alfabetismo*), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (SOARES, 2011, p. 29, grifos da autora).

O neologismo ora referido tem o mesmo sentido de alfabetismo, que não se enraizou na literatura da área, o qual foi trocado gradativamente por letramento,

significando uma nova forma de encarar as transformações históricas que o momento exigia sobre o uso da leitura e da escrita.

Entretanto, há opiniões divergentes quanto ao emprego dos termos letramento e alfabetização, bem como o modo de concretização de ambos no início da idade escolar e que, segundo Soares², são processos interdependentes e simultâneos e sobre isso expôs que:

dissociar alfabetização de letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema/grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2003, p. 13).

Porém, ainda, há dificuldade em delimitar os significados de cada termo, que na visão de Kleiman (2005) seria a “alfabetização” um termo que designa somente a ação de ensinar a ler e escrever, sendo assim, uma prática de letramento que se concretiza, geralmente, nos eventos escolares, cuja organização ocorre em torno do uso sistemático das regras de funcionamento de uso do código escrito. Portanto, a alfabetização está inclusa no letramento, embora a definição do conceito deste tenha uma ampla abrangência, referindo às inúmeras práticas sociais mediadas pela escrita e delimitadas por contextos e objetivos específicos (KLEIMAN, 1995).

Já o ‘alfabetismo’, pode ser compreendido como um conceito que abarca simplesmente o desenvolvimento das capacidades individuais de utilização da escrita, não tendo a mesma amplitude do termo letramento, que vai muito além de ler e escrever dentro e fora do contexto escolar. Pode-se afirmar que o sujeito letrado é aquele que faz uso competente da leitura e da escrita para a prática social, de modo que, possa atender as exigências da sociedade do século XXI.

² SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. 26º Reunião Anual da Anped. - GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, 7 de outubro de 2003.

Para Mortatti (2004, p. 98), o conceito de letramento se junta às funções da língua escrita em sociedades letradas. Segundo a autora:

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem (MORTATTI, 2004, p. 98)

Desse modo, para a autora, a escrita tem uma importância de grande proporção em sociedade grafocêntricas, uma vez que tudo se organiza ao redor dela. Diante desse fato, o letramento estaria relacionado aos usos da escrita nessa sociedade, influenciando a relação desta com os sujeitos e destes com outros sujeitos.

Segundo Cosson (2014, p. 11), o letramento “trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas”. Isso, quer dizer que ler e escrever eleva o sujeito à categoria de alfabetizado, no entanto, afirmar que esses requisitos são suficientes para se chegar ao letramento é um engano, pois letrados são pessoas que se apoderam da leitura e escrita e fazem usos desses atos em qualquer circunstância da vida em sociedade.

Diante do exposto, fica explícito que letrar é mais que alfabetizar, mas estes dois processos não podem ser separados, porque o educando é inserido na escola para aprender as técnicas da leitura e da escrita, que se adquirem por meio da assimilação dos códigos e fonemas da língua materna, isso é a alfabetização. Com o trabalho eficaz desta etapa, o aluno desenvolve habilidades de uso da leitura e da escrita, desenvolvendo suas habilidades de letramento.

A indeterminação da terminologia letramento pode estar associada a alguns fatores. O primeiro fator se justifica pela inclusão do verbete no dicionário Houaiss (2001) em uma data recente com relação ao tempo de utilização do mesmo em pesquisas e estudos acadêmicos.

O segundo fator que merece consideração é aludido à complexidade que o conceito em ênfase apresenta. No Brasil, existem, pelo menos, duas afirmações, partindo de um ponto de vista mais individual ou mais social. A primeira associa

letramento a “estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p. 39). A segunda o associa a “[...] práticas sociais cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (KLEIMAN, 1995, p. 11). O que se percebe dessas concepções é que ambas possuem um ponto comum, pois nas duas afirmações torna-se visível o destaque que o indivíduo, ou grupo social, usufrui mesmo relacionando o letramento a estado ou práticas sociais, embora esta representa um patamar mais elevado.

Por outro lado, essas duas definições apresentam concepções teóricas diferenciadas. O conceito de ‘estado ou condição’ de letramento nesta perspectiva pressupõe saberes, atitudes e perfil de um indivíduo (ou de um grupo) que, pela aquisição da escrita é capaz de atender determinadas demandas. Esta definição pode ser atribuída à concepção de letramento escolar, uma vez que o mesmo pode ser medido por nível ou grau de escolaridade com padronização predefinida para cada série ou ano (TINOCO, 2008).

Enfatizado as ‘práticas sociais’, o processo de letramento se amplia em tempo e espaço, sendo observado como um fenômeno que acompanha o ser humano por toda a vida, e em todos os campos de atividade (não apenas na escola) com os mais distintos objetivos e meios de inserção e de participação em eventos de todos os níveis sociais e/ou escolaridade (TINOCO, 2008). Na verdade, a distinção entre as definições de letramento já citadas acima se estabelece, porque, na primeira concepção, o letramento a que se faz alusão é o escolar, enquanto o da segunda, a ênfase consiste no letramento social, ou seja, aquele que ultrapassa os muros da escola se alarga no tempo e espaço e perdura até o fim da vida.

O termo letramento de origem acadêmica penetrou-se no discurso escolar, com sentido oposto ao que o novo termo pretendia ser: separar os estudos da língua escrita dos usos escolares, a fim de estabelecer o caráter ideológico de todo uso da língua escrita (STREET, 1984) e distinguir as múltiplas práticas de letramento da prática de alfabetização, vista como única e geral. Entretanto, esta representa apenas uma das muitas práticas de letramento da nossa sociedade, possivelmente a

alfabetização seja a mais importante, principalmente por ser realizada pela mais importante agência de letramento, a instituição escolar.

2.2. ALFABETIZAÇÃO X LETRAMENTO

A apropriação da escrita é um processo complexo que permeia tanto o domínio do sistema alfabético/ortográfico quanto a compreensão e o uso efetivo e independente da língua escrita em diversas práticas sociais. A partir do entendimento dessa complexidade, tem-se falado em alfabetização e letramento, como fenômenos diferenciados e complementares.

Soares (2006) diz que, para entrar e viver nesse mundo do conhecimento, o aprendiz precisa de dois passaportes: o domínio da tecnologia escrita (o sistema alfabético e ortográfico), que se obtém por meio do processo de alfabetização e o domínio de competência dessa tecnologia (saber ler e escrever em diferentes situações e contexto) habilidade que se adquire mediante o letramento.

A esse respeito, Freire (1991) afirma que: “não basta saber ler: *Eva viu a uva*”. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho. Com isso, Freire desperta nossa atenção para o fato que possuir domínio do sistema de escrita como um aparato tecnológico não é o suficiente. É necessário levar em consideração as consequências políticas da inserção do aprendiz no mundo da escrita.

Com intuito de esclarecer melhor as temáticas alfabetização e letramento seguem uma tentativa de definição dos mesmos. Em primeiro lugar, podemos conceituar alfabetização como o processo único e essencial de aquisição do sistema de escrita, conquista dos princípios alfabéticos e ortográficos que possibilite ao educando ler e escrever de forma autônoma. Alfabetização, em outras palavras, diz respeito à compreensão e o domínio do chamado “código” escrito, que são organizados em torno de relações entre pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la. Para Barbosa, o processo de alfabetização:

É considerado o período da instrumentalização, período em que se deve buscar evidenciar o princípio fundamental que rege o sistema alfabético. Após o domínio da técnica, o indivíduo aplica esse saber teórico sobre a língua escrita na prática da leitura (BARBOSA, 1994, p. 28).

Com essa perspectiva, o desenvolvimento da competência do leitor é uma possibilidade, focalizada para o futuro, constituindo um trabalho a ser desenvolvido e efetivado nos anos posteriores de sua escolarização, pois, primeiramente, precisa-se da apropriação do sistema convencional de escrita para depois aplicá-lo na leitura de textos.

Já o letramento pode ser definido como processo de inserção e participação dos indivíduos na cultura escrita. Assim, o termo em foco atende o que a sociedade está a exigir, nos dias atuais, dos alunos no final da escolarização, que comumente espera-se que os mesmos tenham se apropriado e desenvolvido práticas sociais de leitura e escrita. Entretanto, é sabido que este processo inicia quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, outdoor, embalagens comerciais e revistas, etc.) e prolonga por toda a vida, ampliando as possibilidades de participação nas práticas sociais que permeia a língua escrita, como por exemplo, a leitura e escritura de contratos, de artigos e livros científicos, obras literárias.

O verbete letramento foi criado na sociedade contemporânea a partir do momento que se teve entendimento que o aprendizado das “primeiras letras”, isto é, a decifração do código linguístico de modo superficial e mecânico era insuficiente para uma plena integração social do sujeito na comunidade de origem para nela participar e fazer as possíveis intervenções na condição de cidadão que sabe, busca e faz valer seus direitos. Para tanto, é imprescindível saber utilizar a língua escrita em todas as situações em que ela é necessária.

Há muitas pessoas que passaram pela escola, sendo capazes de ler palavras, textos curtos e simples. Entretanto, não possuem capacidades para usufruir da escrita em situações sociais que requerem habilidades mais complexas, nesses casos, a pessoa é alfabetizada e não letrada. Isso é uma situação comum no contexto escolar, mas não é o desejado, por isso busca-se constantemente melhorar a condição de aprendizado dos alunos, pois quando isso não acontece fica impossibilitada à assimilação dos diferentes conteúdos curriculares, ou mesmo impede o aprendizado.

Neste sentido, é que se tem afirmado que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com seus atributos, porém complementares,

indissociáveis e imprescindíveis. O grande desafio dos professores, atualmente, é a conciliação desses dois processos, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético/ortográfico e a condição efetiva de uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

Entretanto, desde o surgimento do conceito de letramento, bem como a propagação e a utilização desse termo, alguns equívocos tem sido suscitados. Por exemplo, entender que alfabetização e letramento são palavras sinônimas, que se pode escolher entre alfabetizar e letrar, por não ter conhecimento que ambos são processos complementares, e ainda, compreender que alfabetizar seja um requisito para o letramento, isto é, que os mesmos são sucessivos. Diante da confusão que permeia os termos enfatizados, segue mais esclarecimento.

Em primeiro lugar, a falta de compreensão se concentra no fato de que os dois processos são complementares e não optativos, já que não se trata de uma escolha entre alfabetizar ou letrar, a condição é alfabetizar letrando. Isso quer dizer que, quando se orienta o fazer pedagógico para o letramento, não é preciso, nem recomendável, que se deixe de lado o trabalho específico com o sistema de escrita, uma vez que neste está envolvido os aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos. E também, cuidar da dimensão linguística, com foco na alfabetização, não implica excluir da prática docente o trabalho direcionado para o letramento.

Em segundo lugar, outro equívoco é pensar que a alfabetização e o letramento são processos sucessivos, isto é, aplicando-se um após o outro, como se a alfabetização fosse uma forma de preparação para o letramento, ou então que o letramento fosse uma condição essencial para o início da alfabetização.

Assim, a ação pedagógica mais viável e produtiva é aquela que contempla de modo articulado e simultâneo a alfabetização e o letramento. Desse modo, para que haja uma prática docente coerente entre alfabetização e letramento na sala de aula, segundo Carvalho e Mendonça (2006), é necessária: a integração da compreensão e valorização da cultura escrita, da apropriação do sistema de escrita, da leitura e da produção de textos escritos. São esses os quatro componentes do aprendizado. Visando esclarecer como acontece a integração de cada componente neste processo há a seguir uma tentativa de definição dos mesmos.

2.2.1. Compreensão e Valorização da Cultura Escrita

A nossa sociedade é habitualmente chamada de 'grafocêntrica', isso se deve ao fato de que os cidadãos veem em todos os lugares e a todo instante a escrita, cumprindo diversas funções no cotidiano dos seres humanos. É importante que o aluno seja esclarecido sobre essa diversidade e, também das inúmeras aberturas que ela possibilita seja do ponto de vista conceitual, procedimental e atitudinal. Assim, o estudante terá capacidade para fazer as escolhas certas ao participar das práticas sociais de leitura e escrita, bem como apresentar maior dedicação e interesse pelo aprendizado, pois a compreensão da utilidade e da importância daquilo que se aprende se intensifica quando se tem essa consciência.

Mesmo fora da escola, é possível que as crianças que têm acesso a muitos suportes de escritas e participem de práticas de leitura e escrita dos adultos, podem adquirir este saber. Entretanto, é comum alunos chegarem à escola sem ter convivido ou sem ter familiaridade com os meios sociais de divulgação da escrita. Nestas condições, são de suma importância o acesso e uso desses materiais, os quais devem ser, didaticamente, trabalhado em sala de aula, oportunizando aos alunos a observação e manuseio de diferentes gêneros textuais veiculados em distintos suportes, orientando-os à exploração desse material, esclarecendo informações desconhecidas, sem, contudo, deixar desvalorizar os conhecimentos anteriores das crianças. Tais práticas são vistas como positivas para o processo de apropriação da escrita e, principalmente, na leitura e na produção de textos escritos.

2.2.2. Apropriação do Sistema de Escrita

A compreensão das regras que guiam a leitura e a escrita requer dos educandos o desenvolvimento de conhecimentos e várias capacidades, relativa à natureza e ao funcionamento do sistema alfabético e da ortografia da língua portuguesa e o uso geral da escrita. Neste caso, é possível e positivo conectar alfabetização e letramento por meio da análise e reflexão sobre as convenções do sistema de escrita, a partir da produção de textos escritos. Alguns fatores

imprescindíveis que os alunos devem aprender na apropriação do sistema de escrita são citados a seguir.

O alinhamento e a direção da escrita no papel, bem como segmentação dos espaços entre as palavras, são conhecimentos básicos essenciais que devem ser abordados na escola, uma vez que, alguns aprendizes iniciantes podem não ter tido a oportunidade de identificá-los como convenções da escrita a se colocar em prática.

Outro fator é o conhecimento e a compreensão do alfabeto, que se estende em: (i) identificar e saber o nome das letras, tendo o entendimento que o nome de cada uma das letras corresponde a pelo menos um dos fonemas que ela pode representar na escrita, com exceção das letras h, y, w – de uso menos frequentes; (ii) compreender que as letras desempenham uma função no sistema, que é a de ocupar um determinado lugar na escolha das palavras. Neste contexto é importante ressaltar que as letras representam uma importância fundamental na sonoridade dos poemas por meio do ritmo e da rima. Diante disso, é possível aproximar poesia e letramento no destaque dos aspectos sonoros e gráficos de um poema.

Então, trabalhar com poemas nesta etapa é bastante vantajoso principalmente por causa do emprego estilístico da palavra e da forma, pois estes fatores podem chamar a atenção de alunos em processo de alfabetização e facilitar a apropriação da leitura e da escrita.

Para isso é possível contar com vários poemas de Cecília Meireles que enfatizam certas letras ou sílabas como, por exemplo, os poemas: “*O colar de Carolina*” (foco nas letras “c” e “l” e respectivas famílias silábicas); “*Jogo de bola*” (foco nas letras “b”, “l” e “r”); “*Tanta tinta*” (foco nos dígrafos nasais); “*Bolha*” e “*Os carneirinhos*” (foco nos dígrafos “lh”, “nh” e “rr”). Muitos outros poemas infantis, dessa autora, são propícios ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nesta fase escolar.

No entanto, outros autores como Carlos Drummond de Andrade, Vinicius de Moraes, João Cabral de Melo Neto e Sérgio Capparelli, dentre outros também podem contribuir por meio de sua poesia para o sucesso desse momento muito importante para o letramento.

É certo que quando o aluno compreende o funcionamento do sistema alfabético, ele sabe que não é qualquer letra, em qualquer posição que se utiliza

para escrever uma palavra, já que as letras representam fonemas, que aparecem em posição determinada na escrita das palavras.

Na verdade, para apropriar-se do sistema de escrita, depende, a princípio, do entendimento de que as letras representam 'sons', isto é, os grafemas representam fonemas. Quando a criança passa a entender essa correspondência entre sons e letras, isso quer dizer que ela assimilou a natureza do processo alfabético do sistema de escrita. Contudo, para que o aluno utilize a leitura de textos e o domínio dessa habilidade há a exigência de outros fatores, como estratégias de leitura, processos de inferências, escrita, reescrita, comparação análise de contrastes, etc.

É relevante saber que no processo de aprendizagem do sistema de escrita, algumas dificuldades envolvendo os grafemas e fonemas na ortografia da língua podem aparecer, mas o professor alfabetizador precisa saber das regras para propor atividades propícias aos alunos a fim de intervir nas dificuldades que a eles apresentam.

Sabendo da complexidade que é a apropriação do sistema de escrita, é compreensível que algumas dificuldades ortográficas permaneçam ao longo dos primeiros anos escolares e, assim devem ser retomadas. Para isso, é de grande importância que o educador procure estudar para ter clareza das peculiaridades de cada problema, para uma condução adequada da prática docente.

2.2.3. Leitura

A leitura é um exercício individual que se insere em um contexto social, permeando atitudes e capacidades que vai da decodificação dos sinais gráficos até a compreensão e a produção de sentidos do texto lido.

A meta principal da leitura consiste na compreensão dos textos pelos aprendizes. Essa capacidade de compreensão deve ser trabalhada antes mesmo da apropriação do sistema de escrita, isso pode ser trabalhado por meio da oralidade pelo educador quando ele lê em voz alta para a classe, faz comentário ou promove um debate com eles sobre os conteúdos e usos dos mesmos e ainda, quando instiga a participação dos alunos com perguntas que os conduzem a diversos pontos

de vistas, uma vez que a leitura, principalmente de textos literários, possibilita leituras surpreendentes e inovadoras e assim, nesses textos, não é admissível uma resposta única também denominada de resposta certa.

A leitura, sem dúvidas, é uma ferramenta preciosa para a inclusão social, pois, conforme afirma Cosson (2014), quem não sabe ler não tem acesso a um diploma, possui limitação na compreensão das informações, tem dificuldades em ler um filme, bem como de outros produtos culturais que ela oferta por meio da escrita. Uma pessoa nessas condições vive à margem da sociedade, sendo impedido de uma plena interação com o mundo do qual faz parte.

Partindo do princípio que “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1984 p. 11), amplia-se a definição de leitura, com destaque para elementos importantes e valorizados para a construção de significado do que é lido, que abarca a experiência prévia, a visão de mundo e o conhecimento anterior. Neste sentido Cosson diz que:

Ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que partilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolvem quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto (COSSON, 2014, p. 36)

Para esclarecer melhor o que representa esses elementos, faz-se necessária a reflexão que todo texto inicia com um autor que se expressa em um objeto denominado texto, que será lido pelo leitor em determinada situação. Desse modo, há uma articulação entre esses elementos que promove o diálogo entre autor e leitor. Neste sentido, Cosson (2014, p. 37) complementa que “ler é ouvir o autor”, “é desvelar o texto em sua estrutura”, “é analisar o texto”, “ler é construir hipóteses sobre o sentido do texto” e, ainda que “ler é compartilhar os sentidos de uma sociedade”.

Riolfi (2014), numa abordagem sobre a teoria e os aspectos metodológicos do ensino de leitura, convida o professor de Língua Portuguesa para à responsabilidade do trabalho com a linguagem, dizendo que mais do que dar a última palavra sobre o que está no texto, é importante mostrar ao aluno como estão construídos os efeitos de sentido de sua leitura, assim afirma que:

Nosso trabalho consiste em enfrentar a palavra do outro para perceber como o texto foi organizado (...) – Nossa posição está fundamentada na crença de que ler é um ato criador que retira da apreensão estática aquele que lê passivamente. O leitor, ao ser afetado por um escrito, passa a ter papel ativo: formula outros textos possíveis com base no que foi lido (RIOLFI, 2014, p. 63).

Na opinião de Geraldi (1996), a leitura é um ato de interação e interlocução; ocupa-se de um processo de significado e de atribuição de sentidos. Conforme esse autor, ler é ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais se encontrarão frente a frente e, por essa interação, o leitor é capaz de compreender, criticar e avaliar os modos do autor compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações. Isto é ler, segundo Geraldi. E, escrever, para ele é ter a capacidade de se colocar na posição do autor, que registra suas compreensões para ser lido por outros leitores e com eles interagir.

As definições atribuídas ao verbo “ler” têm várias funções que se amplificam nos conceitos elencados e, quando são explorados nas formas descritas conduz o leitor ao letramento tão almejado pelos educadores e educandos. E, ainda, é possível verificar, conforme a opinião dos autores, que a leitura é um exercício essencial que perpassa do objetivo educacional do indivíduo para o existencial e, que além de ser um ato que no âmbito da cognição, apresenta caráter social, histórico e político (MAIA, 2007).

Numa matéria publicada sobre “O que é letramento”, no Diário na Escola, Santo André, Soares (2003), fez uma observação apontando que: “No Brasil as pessoas não leem. São indivíduos que sabem ler e escrever, mas não praticam essa habilidade e alguns não sabem sequer preencher um requerimento” (SOARES, 2003, p. 03). Este é um típico exemplo de pessoas que são alfabetizadas e não são letradas, na verdade, elas são designadas de analfabetas funcionais. Segundo o relatório das Oficinas³ de discussões sobre leitura e escrita de qualidade para todos, evento realizado pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (2013), o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) 2011/2012, divulgou

³ Oficina de Discussão: leitura e escrita de qualidade para todos, evento realizado em outubro de 2013, em Brasília, fruto da parceria entre a SAE, o Instituto Ecofruto e a Escola Nacional de Administração Pública – ENAP. O evento contou com a participação de 36 especialistas: membros da academia, de órgãos públicos e de diversas organizações da sociedade civil, todos vinculados ao campo da leitura.

que apenas $\frac{1}{4}$ da população adulta brasileira é plenamente alfabetizada e menos de $\frac{3}{4}$ são funcionalmente alfabetizados (IPM, 2012).

Sabe-se que ler é uma tarefa complicada. A leitura exige predominante conhecimento de um conjunto de habilidades. Vista dessa forma, a leitura é para aqueles que realmente aprenderam a ler, pois que interesse pode suscitar em quem somente decodifica as palavras, mas é incapaz de compreender além do código, acredita-se que nessas condições não há motivação para o desenvolvimento da leitura. Desse modo, ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever, tem se revelado uma condição insuficiente para o atendimento das habilidades leitoras.

Além disso, para o processo de leitura fluir nos aprendizes, seja criança, jovem ou adulto alguns fatores são imprescindíveis como a disposição de materiais impressos, interesse e tempo. Neste sentido, Barros e Cia (2013) dizem que:

A leitura é o resultado do trinômio: capacidade, interesse e acesso. Evidentemente, esses fatores interagem. O acesso aos livros gera o interesse e, conseqüentemente, o ímpeto por desenvolver a capacidade de leitura. Na direção contrária, a capacidade de ler desperta o gosto pela leitura e, logo, leva à busca por superar as limitações de um acesso restrito à leitura, como bibliotecas distantes e com horários de funcionamento limitados (BARROS; CIA, 2013, p. 21).

Além da leitura não ser uma tarefa simples, ainda há os empecilhos como: a falta de acessibilidade aos livros, capacidade leitora limitada, fator que contribui para o desinteresse, bem como a dificuldade para se conciliar o tempo destinado ao ato de ler com as outras tarefas que o cotidiano requer dos seres humanos.

Vale enfatizar, para se entender as amplas concepções do ato de ler que existem muitos tipos de leituras, dentre as quais se destacam a leitura mecânica, a leitura de mundo e a leitura crítica. As leituras em foco são distintas, pois a leitura mecânica é aquela constituída pela decodificação dos sinais gráficos, sendo uma leitura superficial em nível bem elementar não condizendo com o tipo de leitura que buscamos quando fazemos alusão à leitura na escola.

A leitura de mundo, como bem destacou Freire (2003), “precede a leitura da palavra”, que se difere da leitura mecânica, mas ambas devem se somar, formando um conjunto de habilidade que gera o letramento nos indivíduos. A leitura mecânica inicia-se na escola com a alfabetização, momento marcado pela decodificação das

palavras, já a leitura de mundo é um processo incessante que nos acompanha do nascimento e se encerra apenas com a morte.

Outra forma de leitura é a leitura crítica, que se alia à mecânica e a de mundo, conforme enfatiza Silva (2009):

[...] numa postura avaliativa, perspicaz, tentando descobrir intenções, comparando a leitura daquele momento com outras já feitas, questionando, tirando conclusões. Esse é um patamar de leitura que não se atinge de imediato, que requer um percurso por parte do leitor. Para ser capaz de fazer tal leitura, é preciso estar com todo conhecimento – a bagagem cultural – a postos, estar com a mente alerta e ser capaz de relacionar, confrontar, chegar a sínteses e conclusões (SILVA 2009, p. 24).

Nesta perspectiva, é possível perceber que o leitor, nesse nível de desenvolvimento, já atingiu o ponto máximo exigido para o verdadeiro letramento. Aliás, é nesse patamar de leitura que se efetiva o letramento literário. Portanto, uma criticidade capaz de ler com autonomia qualquer tipo de texto independente da extensão, bem como identifica a finalidade de todos os recursos empregados na sua constituição.

Diante do exposto, pode-se concluir que o ato de ler é um processo que se constrói gradativamente, tendo como pontapé inicial aquela leitura que se faz para aprender a ler que se amplia em um repertório de textos diversificados e diferentes que se efetiva em diversos modos de leitura para inúmeras finalidades, afinal, como afirma Cosson (2014):

Ler é perguntar. A leitura é um diálogo que começa com uma pergunta e uma resposta que gera outra pergunta e outra resposta, que gera outra pergunta e outra resposta, que gera outra pergunta e outra resposta (COSSON, 2014, p. 43).

Assim, verifica-se que a leitura possibilita abertura para uma infinidade de questionamentos sobre um único texto, sem contar que toda vez que releemos um texto nunca o fazemos da mesma forma e sempre detectamos novas informações que, geralmente, passaram despercebidas em leituras anteriores.

Na visão de Silva: “Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo” (SILVA, 1987, p. 45).

Desse modo, confirma-se a grande importância da leitura, uma vez que é a partir dela que o indivíduo abre a mente para se informar e entender o mundo, assim, todas as formas de leituras são válidas, pois todas são relevantes e a soma dos vários tipos de leitura é o que gera letramento, apesar do equívoco de achar que a leitura faz parte apenas do processo de escolarização que se concretiza na escola.

Quando se associa leitura à escola, pensa-se, primeiramente, na disciplina Língua Portuguesa e na biblioteca escolar, depois nos suportes que transportam os textos, revistas, jornais, livros. Aqui ocorre o encontro de dois mundos, de dois leitores, do autor e de seu leitor, mundos que tocam, seja pelas semelhanças de histórias vividas pelo leitor, seja pelo prazer da descoberta quando este se depara com experiências retratadas totalmente diferentes das suas.

Entretanto, é importante salientar, que a responsabilidade do ensino e incentivo da leitura não deva ser responsabilidade apenas do professor de Língua Portuguesa, pois devemos “partir da premissa de que todo professor é formador e também professor de leitura” Kleiman (1999, p. 16). Este encargo é bastante pesado para um professor sozinho dar conta desta tarefa, sem contar que o engajamento de todos no sentido de promover práticas de leitura na escola poderá ter uma chance a mais de efetivá-la com êxito, e assim formar leitores, pois é sabido que a escola ensina a ler e a escrever, mas efetivamente formar o leitor, sempre foi e continua sendo um grande desafio.

2.2.4. Produção Escrita

A escrita é uma ferramenta muito valorizada na história da humanidade, pois é por meio dela que se conhece o passado do homem desde sua invenção. Para Cosson (2014 p.16), “a escrita é um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano”. Logo, os seres humanos armazenam os saberes, os quais são acumulados através da produção escrita, e assim, ultrapassam fronteiras e sobrevivem ao tempo, pois quem escreve deixa seu legado às gerações futuras, e assim jamais será esquecido. Isso só é possível por meio dos sinais escritos em algum suporte que é o objeto físico da leitura.

Neste sentido, Riolf *apud* Manguel (2002) afirma que:

o surgimento da escrita apresenta a intangibilidade, além de estabelecer regras e possibilitar o exercício de poder, ela se constitui em um lugar onde o ser humano consegue criar condições para superar o tempo e, inclusive, as vicissitudes da morte. A escrita pressupõe um leitor com liberdade de movimento (RIOLFI, 2014, p. 115).

O domínio da escrita e leitura exigem habilidades que devem ser adquiridas na alfabetização, bem como outras constituídas pelo processo de letramento. Este compreende as primeiras formas de registros alfabéticos e ortográficos até a escrita independente de textos nos diversos gêneros. Estes estão inseridos nas práticas sociais com a finalidade de atender as especificidades que o contexto demanda.

Na visão de Carvalho e Mendonça (2006), o ato de escrever requer o desempenho de outras habilidades além das já citadas acima, neste sentido as autoras afirmam que:

Saber escrever inclui, também, a capacidade de usar a variedade linguística adequada ao gênero de texto que se está produzindo, aos objetivos que se quer cumprir com o texto, aos acontecimentos e interesses dos leitores previstos, ao suporte em que o texto vai ser difundido, fazendo as escolhas adequadas quanto ao vocabulário e a gramática (CARVALHO; MENDONÇA, 2003, p. 22).

A produção textual é uma prática social que depende do desenvolvimento de múltiplos saberes, principalmente daqueles que se destacam na efetivação dos usos da linguística-discursivas (uso da linguagem nas interações sociais, que se realiza a partir do processo enunciativo). Usos que se estendem a inversões nas frases, inclusões de argumentos, escolhas entre um ou outro recurso linguístico. E ainda, saber adequar fala (escrita) à situação comunicativa que o momento exige, utilizando também uma linguagem específica - formal ou informal – bem como escolher a variedade linguística de acordo ao público que é destinada a mensagem.

No prefácio do livro *Cidades Mortas (1919)*, de Monteiro Lobato, a escritora, Nerides, afirma que “Escrever não é nada mais do que acreditar em si mesmo”. Entretanto, sabe-se que o ato de escrever é um processo complexo, resultado do domínio de recursos linguísticos, organização das ideias colocadas no suporte utilizado, seja no papel ou numa tela do computador e, principalmente de um trabalho bem elaborado com a linguagem, tarefa árdua que se torna oculta o trabalho que na produção de sentidos do texto. Nestes pressupostos Riolfi (2014) afirma que:

O sujeito, ao escrever, precisa rever, corrigir, retirar as repetições e hesitações. Trata-se de um trabalho solitário, persistente e paciente para

com o texto escrito não se limite a um apanhado de palavras soltas no papel (RIOLFI, 2014, p. 120).

Escrever não é um ato simples, fácil ou rápido, mas um processo que requer cuidado devendo ser realizado com reflexão e análise das intenções pretendidas porque a escrita é uma representação da palavra, e esta tem o poder de dizer mais do que se queria transmitir ou ainda de dizer outra coisa distinta do que realmente se intencionava dizer. Nesse sentido, Riolfi (2014, p. 115) assegura que “não há formas seguras e garantias de que em um texto escrito exista somente aquilo que se quis escrever”.

É por isso que é imprescindível saber planejar a escrita de textos dos diversos gêneros desde os anos iniciais de escolarização. Para tanto, faz-se necessário fazer reflexão sobre o tema e seus desdobramentos, de forma que se apresente aos leitores numa sequência bem encadeada e sem contradições. A escrita é uma habilidade que deve ser desenvolvida na escola, primeiramente, antes das crianças dominarem o sistema ortográfico, por meio da oralidade com o auxílio do professor em produções coletivas.

Saber escrever inclui, também, utilizar a variedade linguística conveniente ao gênero de texto em produção, levando em conta os objetivos pretendidos com o texto, os saberes e interesses dos leitores em vista, o suporte de divulgação do texto, fazendo as escolhas apropriadas quanto ao vocabulário e a gramática. É necessário, ainda, saber recorrer aos recursos expressivos adequados ao gênero e a sua finalidade (provocar emoção, encantamento, comoção, humor, persuasão). Essas são capacidades de uso da escrita que devem ser ensinadas e aprendidas na escola, numa ação associada de alfabetização e letramento.

É importante enfatizar que a escrita não é uma representação gráfica da fala. Segundo ressalta Riolfi (2014, p.116), esse “equivoco foi superado há mais de um século, à luz da ciência linguística”. A escrita e a fala são modalidades distintas, uma vez que esta nunca será transcrita na íntegra por aquela, pois as especificidades atribuídas à oralidade são carregadas de gestos, expressões faciais, movimento corporal. Além disso, a voz traz muitas entonações que os recursos gráficos não têm capacidade de registrar esses tons. Por isso, Riolfi (2014, p. 118) sustenta que “falar e escrever são duas ordens distintas de uso da língua”.

Nessa perspectiva, Gnerre (1998, p. 3) afirma que “escrever nunca foi e nunca vai ser a mesma coisa que falar”, porque na transferência de um relato, por exemplo, para um texto escrito requer uma porção de outras ações com a linguagem, as quais corroboram para indicar que escrever envolve um trabalho com outra ordem da língua. Para Tinoco (2008, p. 95), “a oralidade e a escrita são modalidades opostas; a aprendizagem da escrita está unicamente correlacionada ao desenvolvimento cognitivo”.

Coube à escrita o papel de representante legítima da língua culta, isso ocorre, devido ao valor social que ela desempenha, na história da cultura letrada e a fala foi posta em segundo plano como um subproduto.

2.3. ESCOLARIZAÇÃO E LETRAMENTO

O processo da escolarização é compreendido como o período em que o indivíduo recebeu instrução em uma instituição apropriada, ou seja, a escola corresponde aos conhecimentos (letramento) adquiridos durante este trajeto. Entretanto, escolarização e letramento nem sempre são termos que estabelecem relações lógicas, pois na visão de alguns autores, há uma “[...] ausência de relação direta entre escolarização e letramento” (TFOUNI, 2010, p. 41), uma vez que existem pessoas com alto nível de escolarização o que nem sempre têm a capacidade de “[...] colocar-se como autor do próprio discurso” (TFOUNI, 2010, p. 42).

Para análise de questões com respeito à relação da escolarização e letramento, faz-se alusão a Soares (2004), com a pretensão de realizar um estudo sobre os dados do primeiro Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF/2001). Foram divulgadas as potencialidades leitoras dos brasileiros nos níveis básico e pleno, bem como divulga o alto nível de analfabetos funcionais no país, na faixa etária de 15 a 64 anos. Na oportunidade, aproveitaram as considerações de Soares, no texto “Letramento e Escolarização”, que compõe o referido livro para o levantamento de reflexões sobre o tema. Além disso, é apresentada a tabela IV do INAF/2001-2002/2011, que servirá de base para sustentação das abordagens a seguir.

Tabela IV Níveis de Alfabetismo da população de 15 a 64 anos por escolaridade									
Níveis		Até Ensino Fundamental I		Ensino Fundamental II		Ensino Médio		Ensino Superior	
		2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011
Bases		797	536	555	476	481	701	167	289
Analfabeto		30%	21%	1%	1%	0%	0%	0%	0%
Rudimentar		44%	44%	26%	25%	10%	8%	2%	4%
Básico		22%	32%	51%	59%	42%	57%	21%	34%
Pleno		5%	3%	22%	15%	49%	35%	76%	62%
Analfabeto e Rudimentar	Analfabetos Funcionais	73%	65%	27%	26%	10%	8%	2%	4%
Básico e Pleno	Funcionalmente Alfabetizados	27%	35%	73%	74%	90%	92%	98%	96%

Quadro 1: nível de alfabetismo população de 15 a 64 anos

Fonte: INAF Brasil 2001-2002 e 2011

Conforme a análise realizada com os dados de 2001-2002, Soares (2005) conclui que, quanto maior o nível de escolaridade, também maior é o nível de alfabetismo⁴ ou que quanto menor o nível de escolaridade, menor o nível de alfabetismo. Assim, percebe-se que existe, nesse caso, uma relação direta entre escolaridade e alfabetismo. Neste sentido, não houve alteração entre os primeiros dados do Inaf/2001 e o último em 2011.

⁴ O vocábulo alfabetismo foi empregado como sinônimo de letramento.

Analisando os dados e comparando-os se constata que, ao longo da década, houve avanços significativos nos níveis de alfabetismo de pessoas que cursaram a 1ª etapa do Ensino Fundamental, pois a proporção de analfabetos caiu de 73% para 65% nesse período. Já na II etapa do Ensino Fundamental, é perceptível a estabilidade na proporção de analfabetos funcionais ao longo da década (entre 27% e 26%). Entretanto, cai de 22% para 15% a proporção de pessoas com nível pleno, situação semelhante é verificado entre os brasileiros com ensino médio completo ou incompleto: há um decréscimo daquelas que atingem o nível pleno, de 49% para 35%. Apesar de se evidenciar uma significativa ampliação da proporção de pessoas que se ingressam no ensino médio, houve uma diminuição do nível de habilidades estabelecido para aquele nível de ensino.

O mesmo efeito é observado no nível superior, que também demonstra crescimento na proporção de brasileiros que chega ao ensino superior, mas houve redução do desempenho médio do grupo, assim, a proporção de alfabetizados em nível pleno caiu 14 pontos percentuais (de 76% para 62%) ao longo do período 2001-2011.

Conforme os dados de 2011, ainda continuam valendo a conclusão a que chegou Soares (2005) com os dados de 2001-2002, pois a tabela demonstra que quanto maior a escolarização, maior também é a probabilidade de alcançar os níveis mais altos de letramento.

Entretanto, essa afirmação, vez por outra, não condiz com a realidade, já que há pessoas que não frequentaram a escola, mas são consideradas letradas, enquanto outras que cursaram alto nível de escolaridade detectaram ser analfabetas funcionais⁵. Mediante a essas constatações, nas relações entre escolarização e letramento podem haver controvérsias, que se exacerbam ainda mais com a confirmação mais recente do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) 2011/2012, ao informar que apenas ¼ da população adulta brasileira é plenamente alfabetizada e menos de ¾ são funcionalmente alfabetizados (IPM, 2012).

Diante disso, é possível afirmar com precisão que um alto, médio ou regular nível de escolaridade não é um fator único para se alcançar o letramento, já que

⁵ Dados obtidos através do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) / 2001.

menos de três quartos da população brasileira são alfabetizados funcionalmente, que se entende, pelos termos empregados que embora, saiba ler e escrever não consegue realizar tarefas diversas concernentes às habilidades de leitura e escrita que demandam a sociedade contemporânea. “Para explicar essa discrepância entre grau de instrução e nível de letramento, a atitude mais frequente é a de responsabilizar a escola, explicação que deve ser posta sob suspeita (...)” (SOARES, 2004, p. 99).

Todavia, conforme os termos da autora, há pelos dois motivos que podem esquivar a escola dessa culpa. Sendo assim, em primeiro lugar, defende-se que para obtenção dos dados citados se valeu de um teste aplicado a grupo de pessoas na faixa etária de 15 a 64 anos. Por isso, é bem provável que muitos dos avaliados perderam parte das habilidades dos usos da leitura e da escrita pelo desuso das mesmas, talvez por falta de oportunidade ou de interesse. A outra razão é o suposto distanciamento entre a formação escolar do sujeito e o momento da aplicação do teste, e, que às habilidades desenvolvidas na época da sua escolarização podem não ser as mesmas avaliadas no teste.

A autora ainda levanta uma terceira hipótese, na qual não tira a escola de toda a responsabilidade, uma vez que ela afirma que o letramento escolar é diferente do letramento da prática social. Isto quer dizer que a vida real exige outros tipos letramentos que diferem dos ensinados na escola. Sobre isso, Soares (2004, p. 106) sustenta que:

[...] na vida cotidiana, eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias da vida social ou profissional, respondem a necessidades ou interesses pessoais ou grupais, são vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontânea; na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação (SOARES, 2004, p. 106).

Mediante a afirmação da autora sobre eventos e práticas de letramento, fica explícito que existem o letramento social e o letramento escolar, este se constitui nas competências de leitura e escrita desenvolvida na escola para atender os requisitos exigidos pela mesma; o letramento social, por sua vez, se constitui de conhecimentos adquiridos para atender as práticas sociais. Neste sentido, torna-se justificável a falta de habilidades de muitos sujeitos, ditos escolarizados, para

atender o que a sociedade pleiteia, uma vez que, fica subentendido que o letramento escolar não é uma preparação para o exercício da prática social e, que ambos são adquiridos em ambientes distintos. Ainda sobre as perdas de algumas habilidades pode ser que a ausência de uso possa ter contribuído para o apagamento das mesmas ou que elas não se efetivaram, de fato, como era esperado no período da escolarização.

2.4. EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Eventos e práticas de letramentos são dois termos que estão intimamente relacionados, embora distintos por cunho metodológico, mas interligados. Para uma maior compreensão dos vocábulos enfatizados, faz-se necessário um levantamento etimológico das palavras, a começar por “evento” que vem do Latim EVENTUS, e significa “acontecimento, ocorrência, acidente, acaso”, participio passado de EVENIRE, “resultar, acontecer”, de EX-, “fora”, mais VENIRE, “vir”. Já a palavra “prática” vem do Grego PRÁSSEIN, que significa “fazer, praticar”.

Agora, numa tentativa de distinguir os vocábulos, entende-se por evento de letramento qualquer circunstância que circunda um ou mais indivíduos numa atividade que envolve textos da língua escrita, abarcando sua compreensão, incluindo características da vida social, a discussão de uma notícia do jornal, a interpretação de um texto debatido entre alunos e professor podem-se considerar como exemplos, e para isso ocorre à mistura de vestígios orais e letrados na comunicação diária em tais eventos. Street (1996) apresenta um exemplo padrão para evento de letramento que são as “palestras”.

“Eventos de letramento se referem a uma situação, na qual a produção e a compreensão da escrita tenham uma função, os seminários e reuniões também são representantes desses momentos”. Para tanto, é preciso o estabelecimento de regras para a interação entre os participantes. E, são elas que vão determinar a quantidade e o tipo de “fala” sobre o que está escrito. (Heath, 1983, p. 39).

Barton e Hamilton (1998, p. 8) conceituam que:

[...] eventos de letramento são atividades em que o letramento desempenha um papel. Geralmente existe um texto escrito, ou textos, que é central para a atividade e falas em torno do texto. Eventos são episódios que emergem das práticas e são definidas por elas (1998, p.8).

Os eventos de letramento são situações da vida real em que se enquadram as práticas de letramento, podem-se ser representados por aulas, missas e atos de leitura.

Quanto às práticas de letramento são tarefas humanas concretas, que emergem dos eventos de letramento envolvendo as pessoas, o que fazem a partir dos saberes que elas possuem e o que pensam sobre essas ações, levando-se em conta como estas pessoas constroem o valor e a ideologia que já circulam esse acontecimento e que estão subjacentes a essas ações (Baynham, 1995, p.39). Práticas de letramento podem ser compreendidas como um modo culturalmente aceito de se utilizar a leitura e a escrita e, ainda como produções sociais.

Soares (2003), com base em Street (1995), define práticas de letramento como sendo “comportamentos exercidos pelos participantes em um evento de letramento, onde as concepções sociais que o configuram determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou escrita naquela situação particular” (2003, p. 105).

É importante frisar que a autora determina as diferenças entre eventos e práticas de letramento escolares e eventos e práticas de letramento sociais. Assim, ela explicita que, na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e selecionados de acordo com os critérios pedagógicos e objetivos pré-determinados, com o intuito de promover à aprendizagem e quase sempre com vistas para a atividade de avaliação. Neste sentido, a instituição de ensino, de certa maneira controla as atividades de leitura e de escrita em relação aos seus usos sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e práticas de letramento.

Já na realidade do dia a dia, eventos e práticas de letramento aparecem em circunstâncias da vida social ou profissional, para responder as necessidades ou interesses que permeiam as situações da vida na sociedade de forma individual ou coletiva. Os mesmos são vivenciados e entendidos de forma natural, até mesmo espontânea, tratando-se dos usos da leitura e da escrita em contextos muito próximos e reais como: o trabalho, a rotina cotidiana, as atividades intelectuais, etc. Assim, podemos entender que esses contextos representam verdadeiras agências de letramento, uma vez que propiciam usufruto da leitura e da escrita de diferentes

modos possibilitando práticas de letramento, sem que os sujeitos tomem disso consciência.

Para esclarecer de um modo simples as diferenças entre eventos de letramento e práticas de letramento, é preciso entender que estas estão inseridas naqueles, nos quais as pessoas vivenciam situações de leitura e escrita, em que podem promover debates, escutar e fazer anotações; o aprendizado adquirido nos eventos, advindo das concepções de leitura e escrita proporcionam saberes que serão colocados em ação, bem como as reflexões sobre essas ações, isto é o que se denomina de práticas de letramento.

2.5. LETRAMENTO OU LETRAMENTOS?

Existem diversos tipos de letramentos, há os escolarizados, os não escolarizados, o autônomo, o ideológico e inúmeras práticas letradas. Enfim a lista é tão grande que já falamos, há algum tempo, em multiletramentos, que difere de letramentos múltiplos, uma vez que este aponta para multiplicidade e variedade das práticas letradas. Enquanto, multiletramentos indicam dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presente na sociedade contemporânea com destaque para as urbanas: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p.13). Quanto ao letramento, Street (2014, p. 147) argumenta que:

[...] grande parte das ideias sobre letramento na geração anterior pressupunha que o letramento com “L” maiúsculo e no singular era uma coisa autônoma que tinha consequências para o desenvolvimento pessoal e social.

Acreditar em uma única forma de letramento é coisa do passado, nos dias atuais essa ideia já foi superada. Porém, ainda persiste com bastante veemência o modelo de letramento que apresenta os processos de leitura e escritas encaixadas nas relações de poder. Isso acontece de forma tão natural como se não portasse uma ideologia imposta para reprodução das desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, contribuindo para perpetuação da classe dominante. Neste sentido, a literatura se insere nesse modelo de letramento, pois sua representação e leitura

sempre foi privilégio da elite. Assim a literatura, de certo modo, está entrelaçada nas relações de poder e ideologia, trazendo em sua concepção um conceito relativo, arbitrário e ideológico. Por outro lado, há uma literatura marginal e periférica que trabalha a favor das classes minoritárias e excludentes com ênfase na literatura humanizadora.

Na opinião de Street (1984), há dois modelos de letramentos: o autônomo e o ideológico. No primeiro modelo, não se leva em conta os aspectos sociais e políticos nas práticas de desenvolvimento da leitura e escrita. Essa não associação entre a escrita, a leitura, os aspectos sociopolíticos e econômicos faz com que a pedagogização do letramento considere os indivíduos de forma homogênea. Isso conduz a neutralidade do processo de ensino, o quer dizer que, neste modelo de letramento, as práticas de leitura e de escrita são apresentadas na escola sem consideração às culturas locais.

Assim, a elite, classe dos dominantes e dominados são vistos como indivíduos com igualdade de oportunidade e portadores dos mesmos saberes. Sabendo que isso é impossível, conclui-se que a escola reproduz a cultura dos grupos dominantes e que o modelo autônomo de letramento tem sido um aspecto dominante da teoria educacional e de desenvolvimento (Street, 2014).

Na verdade, este tipo de letramento trabalha a favor da manutenção do *status quo*, na medida em que estabelece a norma padrão ou norma culta como a ideal e ser seguida e, ainda, quando privilegia a cultura do certo e do errado e o ensino da gramática. Neste sentido, Fiorin (1993) faz uso da semântica discursiva para dizer que, as ideias se concretizam na linguagem, e lembrar que, “assim a ideologia dominante é a da classe dominante, o discurso dominante é o da classe dominante” (1993, p.32).

O segundo modelo, denominado por Street (1984) de “modelo ideológico de letramento” em contrapartida ao anterior seria o modelo ideal porque a leitura e a escrita são atreladas às práticas sociais. Desse modo, os elementos da comunicação, as representações veiculadas nos textos escritos e seus valores são considerados. Esse modelo dá ênfase aos aspectos culturais ao reconhecer que os grupos são heterogêneos, esse fator consciente das diferenças favorece e fortalece grupos minoritários, que de certa forma contribui para a construção da cidadania.

Entretanto, Tinoco (2008, p. 97) ressalta a importância de que esses dois modelos não se apresentem como “opostos polares”, como assevera Street (2003), já que um e outro trazem orientação privilegiada: no modelo ‘autônomo’, as habilidades técnicas que envolvem o letramento (reconhecimento fonema-grafema, decodificação de palavras e de frases, produção de redações); no modelo ‘ideológico’, os valores socioculturais que circundam essas habilidades iniciais e os demais usos da escrita na sociedade.

Assim, verifica-se que ambos os modelos comportam orientações distintas, mas é falso afirmar que um não está presente no outro, mesmo compreendendo que o modelo autônomo é considerado a-histórico e aludido à orientação de ensino-aprendizagem fora do contexto social, ele não é menos ideológico que o ‘modelo ideológico’ (TINOCO, 2008).

Diante do exposto, seria interessante que os pontos positivos observados no modelo ‘autônomo’ fossem incorporados no letramento ideológico, uma vez que este está mais adequado para ofertar um letramento para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico direcionado ao fortalecimento das minorias, valorizando e reconhecendo seus saberes e ainda ter uma concepção de ensino e aprendizagem como um processo de construção de saberes e não como uma transmissão de conhecimentos (TINOCO, 2008).

Assim, poderá atender as exigências que a prática social desse mundo tecnológico e globalizado requer, pois somente o sujeito letrado possui as habilidades pertinentes para agir plenamente na e sobre a sociedade contemporânea. Em síntese, este letramento tão importante quanto o letramento literário torna-se essencial por representar uma fase necessária e preliminar para se alcançar os multiletramentos. No capítulo seguinte será configurado de forma a mostrar a relevância da interdisciplinaridade explorada por meio do texto literário.

CAPÍTULO 3

LITERATURA E INTERDISCIPLINARIDADE: PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR

3.1. CONCEITUANDO INTERDISCIPLINARIDADE

A insatisfação de educadores com a realidade escolar tornou-se comum. Já faz algum tempo que eles estão conscientes que a educação está em crise não somente no Brasil, mas em diversas escolas de diferentes países. Para tentar reverter essa situação, tem-se intensificado a busca, com certa urgência, para inovar e revolucionar de forma diferenciada o processo de ensino aprendizagem. Com relação à dificuldade enfrentada nas instituições de ensino que remete às chamadas crises da ciência (das teorias, de modelos, de paradigmas), segundo Fazenda o que resta aos educadores é o seguinte: “é necessário estudar-se a problemática e a origem dessas incertezas e dúvidas para se conceber uma educação que as enfrente” (FAZENDA, 1994, p. 14).

Diante do exposto, acredita-se que a interdisciplinaridade seria o caminho propício para driblar essa situação, uma vez que, ao promover o diálogo entre os saberes de diversas disciplinas, abre-se espaço para uma nova concepção de educação que tem como premissa a formação integral do ser humano.

Em relação à origem do termo interdisciplinaridade, segundo Sommerman (2006), foi encontrado pela primeira vez na edição de dezembro de 1937, conforme fonte do Novo Nono Dicionário Colegial de Webster e no Suplemento ao Dicionário de Inglês da Oxford⁶, no Jornal Educacional de Sociologia, logo em seguida, em um boletim da associação pós-doutoral do Social Conselho de Pesquisa Científica.

Vale ressaltar que conceituar o termo interdisciplinaridade é uma tarefa difícil, porque falta consenso entre os próprios estudiosos e pesquisadores do assunto para estabelecer delimitação conceitual de abrangência e limitação.

⁶ O Webster's Ninth New Collegiate Dictionary e o Supplement to the Oxford English Dictionary indicam que o termo foi encontrado pela primeira vez na edição de dezembro de 1937 do Journal of Educational Sociology e, logo em seguida, “num boletim da associação pós-doutoral da Social Science Research Council” (SOMMERMAN, 2006, p. 34).

Estruturalmente no termo encontra-se o prefixo *inter-* (troca, reciprocidade) ligado à disciplina (ciência, ensino). Assim, deduz-se que a interdisciplinaridade promove uma relação de troca entre as ciências. Fazenda (2001, p. 23) explica a partir dos elementos constitutivos da palavra que:

O termo Interdisciplinaridade se compõe de um prefixo – *inter* – e de um sufixo – *dade* – que ao se justaporem ao substantivo – *disciplina* – nos levam à seguinte possibilidade interpretativa, onde: *inter*, (prefixo latino, que significa posição ou ação intermediária, reciprocidade, interação (como “interação”, temos aquele fazer que se dá a partir de duas ou mais coisas ou pessoas – mostra-se, pois na relação sujeito objeto). Por sua vez, *dade* (ou idade) sufixo latino, guarda a propriedade de substantivar alguns adjetivos, atribuindo-lhes o sentido de ação ou resultado de ação, qualidade, estado ou, ainda modo de ser. Já a palavra *disciplina*, núcleo do termo, significa a epistemé, podendo também ser caracterizado como ordem que convém ao funcionamento duma organização ou ainda um regime de ordem imposta ou livremente consentida (FAZENDA, 2001, p. 23/24).

Morin (2001, p. 115) apresenta um exemplo para facilitar a compreensão acerca da temática em estudo, com esse objetivo, ele faz uma comparação para elucidar os sentidos possíveis para o termo ao afirmar que a interdisciplinaridade pode significar, simplesmente, que diferentes disciplinas são colocadas em volta de uma mesa, assim como diferentes nações se posicionam na Organização das Nações Unidas (ONU), sem, no entanto, fazer nada além de afirmar, cada qual, seus próprios direitos nacionais e suas próprias soberanias em relação às invasões do vizinho. Mas afirma também que a interdisciplinaridade pode significar troca e cooperação, o que faz com que ela possa vir a ser alguma coisa orgânica.

Quando este autor reconhece que a interdisciplinaridade pode significar troca e cooperação crê-se que seja, possivelmente, nesta premissa que se encontra a concepção mais certa, de fato, do que se espera de uma prática interdisciplinar no contexto escolar.

Japiassu (1991, p. 136) acrescenta ainda que a interdisciplinaridade pode ser um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si. Esta interação pode ir da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa.

É possível verificar que na visão deste autor a interdisciplinaridade ocupa uma dimensão mais ampla, pois é necessário contar com a participação de especialistas, instrumentos, técnica e análises diversas para dar formas a uma ação coletiva dos sujeitos concernentes ao ato de pesquisar na intenção de conhecer juntos determinado assunto.

Fazenda (2000, p. 7) que teve todo um trabalho dedicado à investigação dessa temática no ensino, afirma que a interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. O que exige, portanto, na prática uma profunda imersão no trabalho cotidiano. Neste sentido, verifica-se que a interdisciplinaridade, embora inserida no contexto da pesquisa e do conhecimento, é conceituada sob perspectivas diferentes pelos autores Japiassu (1991) e Fazenda (2000).

Diante disso, percebe-se que a interdisciplinaridade apresenta definição distinta pelos estudiosos da área, ainda assim se pode dizer que a interdisciplinaridade é uma ação de abertura as inovações que provoca experiências autênticas no que diz respeito à questão do conhecimento e do aprender. Afirma-se isso com base nas concepções já citadas anteriormente.

No campo educacional, a interdisciplinaridade vem conquistando espaços significativos, nas instituições de ensino, ao ofertar novos mecanismos aos educadores que se aventuram na procura de inovar práticas pedagógicas que promovam mudanças paradigmáticas a fim de viabilizar um novo olhar para ensino escolar do país. Assim sendo, a interdisciplinaridade passa a ser mencionada nos documentos oficiais das últimas décadas, após vários anos de discussões, a educação do Brasil foi reformada no intuito de melhorar o ensino e simultaneamente criar condições para a formação básica de todo cidadão brasileiro.

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) dá uma alavancada no debate a respeito da interdisciplinaridade no meio acadêmico e escolar, servindo de orientação nos mais importantes documentos oficiais, recomendado como um instrumento viabilizador da formação integral dos alunos frente aos desafios de um mundo globalizado e complexo. A LDB (Lei de Diretrizes e

bases da Educação 9394/94) estabeleceu a interdisciplinaridade como princípio norteador de práticas escolares. Segundo os PCN:

[...] organização curricular enseja a interdisciplinaridade, evitando-se a segmentação, uma vez que o indivíduo atua integradamente no desempenho profissional. Assim, somente se justifica o desenvolvimento de um dado conteúdo quando este contribui diretamente para o desenvolvimento de uma competência profissional. Os conhecimentos não são mais apresentados como simples unidades isoladas de saberes, uma vez que estes se inter-relacionam, contrastam, complementam, ampliam e influem uns nos outros. Disciplinas são meros recortes do conhecimento, organizados de forma didática e que apresentam aspectos comuns em termos de bases científicas, tecnológicas e instrumentais. (PCN, 2002, p. 30).

Neste sentido, Kleiman (1999, p.13) assegura que no âmbito pedagógico, difunde-se um conhecimento fragmentado, e exige-se um indivíduo por inteiro, que seja capaz de mostrar uma formação prática de modo a atender as demandas que o mercado de trabalho requer, isto é, um cidadão crítico, participativo e inserido no contexto. Mas como atender a esses requisitos se a própria escola deixa o aluno fora do processo, alienado? (Kleiman, 1999, p.14).

Segundo os “Princípios da interdisciplinaridade” explicitados no Documento Capes a interdisciplinaridade é *“onde se faz a relação entre os saberes, o encontro entre o teórico e o prático, o filosófico e o científico, a ciência e a tecnologia, apresentando-se, assim, como um saber que responde aos desafios do saber complexo”*. (CAPES, 2008, p. 02).

Nesta perspectiva, a interdisciplinaridade é apresentada como saber que pode, de fato, suscitar uma prática de organização do trabalho escolar que articule as diferentes áreas do conhecimento para tornar eficaz um aprendizado integral, de modo a preparar o cidadão para o mercado de trabalho do mundo, que, embora difunda um conhecimento fragmentado, exige-se um indivíduo por inteiro (KLEIMAN, 1999, p. 13). Seguindo esta mesma linha de pensamento, Lück (1994) afirma que a interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e comprometimento de educadores, que resolve trabalhar em conjunto, com a intensão de promover a interação entre as disciplinas do currículo escolar. A partir disso, estabelecer vínculos entre estas e a realidade; de modo a superar a fragmentação do ensino objetivando a formação integral do aluno, a fim de que possam exercer criticamente

a cidadania, mediante uma visão global de mundo a serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual (LÜCK, 1994, p. 15).

Ainda, é possível salientar que a interdisciplinaridade pode apresentar conceitos muito além da reciprocidade, da troca ou da relação entre os saberes, pois, ela pode ter uma ampla representação em face aos saberes da ciência e dos escolares, uma vez que ambos são distintos. Na tentativa de demonstrar a dimensão conceitual da interdisciplinaridade, mesmo no âmbito do ensino escolar faz-se necessário explicitar o que diz os PCN:

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o conhecimento, um objeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. (BRASIL, 2002, p. 88 - 89).

É importante frisar que a interdisciplinaridade não foi totalmente efetivada na escola porque esta carrega uma tradição de transmitir os saberes fragmentados e compartimentados. Mas a ideia de ofertar uma educação que forme de modo integral o indivíduo é antiga, inclusive o pensamento interdisciplinar remete aos filósofos gregos, já que Platão tinha uma concepção que o conhecimento era os resultados da junção de muitos saberes.

3.2. A INTERDISCIPLINARIDADE NO BRASIL

Japiassu foi o precursor dos estudos, análises e discussões sobre a interdisciplinaridade no Brasil na década de 1970, com a obra “Interdisciplinaridade e Patologia do Saber”, (1976), sendo a primeira produção expressiva sobre interdisciplinaridade, mas sendo explorada em um campo mais histórico, antropológico, terminológico e epistemológico. Depois disso, Fazenda (1979) inicia uma série de trabalhos voltados para esta temática que muito contribuiu para se compreender e elucidar os conceitos de interdisciplinaridade, bem como sua aplicabilidade no contexto escolar.

A palavra interdisciplinaridade teve evidência nos Estados Unidos, na década de 1960. Nessa época, houve debates sobre a relevância do diálogo entre

as áreas do conhecimento em ciências sociais. Até então, o positivismo francês mantinha sua influência na Europa e no Brasil. Assim, a corrente positiva conduziu o pensar pedagógico por bastante tempo, e, com o auxílio das universidades consolidou a organização dos saberes em disciplinas.

Entretanto, a crise nas ciências sociais culminou na busca por uma compreensão holística do conhecimento, na qual se observava que os estudos das partes não têm sentido sem a apreensão do todo. É importante enfatizar que, concomitantemente à crise, o tecnicismo encontrava-se enfraquecido. Então, neste contexto, a interdisciplinaridade seria um possível caminho capaz de responder às necessidades do homem contemporâneo, ao mostrar que a realidade a ser compreendida apresenta-se encadeada e entrelaçada (CAVALCANTE, 2014. p. 324).

Nas décadas de 1960 e 1970, ocorreram no Brasil, mudanças relevantes, que contribuíram para a renovação estrutural da produção e da sociedade, com relação aos comportamentos políticos e manifestações culturais. Sob o regime da ditadura militar, contrário ao desejo de democracia, foram gerados muitos conflitos e ao mesmo tempo houve uma valorização da luta pelos direitos sociais e políticos. O cenário conflituoso atingiu outros países, principalmente na França e na Itália, onde movimentos estudantis buscavam um novo regulamento para universidade e escola, dentre as reivindicações contavam-se com uma proposta que pudesse solucionar a problemática social em vigor. Assim, o pensamento interdisciplinar é fortalecido.

É neste momento marcado pelos acontecimentos externos que a interdisciplinaridade chega ao Brasil, no final dos anos 1960. Rapidamente, aproveitando o período de renovação e mudanças, o sistema educacional brasileiro incorporou a interdisciplinaridade à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5672/71). Esse fato, imposto pela ditadura às práticas de ensino teve consequência, conforme apontou Fazenda (1994):

Em nome da interdisciplinaridade, todo o projeto de uma educação para a cidadania foi alterado, os direitos do aluno/cidadão foram cassados, através da cassação aos ideais educacionais mais nobremente construídos. Em nome de uma integração, esvaziaram-se os cérebros das universidades, as bibliotecas, as pesquisas, enfim toda uma educação. Foi tempo de silêncio, iniciado no final dos anos 50 que percorreu toda a década de 1960 e a de 1970. Somente a partir de 1980 as vozes dos educadores voltaram a ser pronunciadas. A interdisciplinaridade encontrou na ideologia manipulada do

Estado seu promotor maior. Entorpecido pelo perfume desse modismo estrangeiro, o educador se omitiu e nessa omissão perdeu aspectos de sua identidade pessoal. (FAZENDA, 1994, p. 30).

Diante do exposto, percebe-se que a ditadura militar calou a voz dos educadores a partir do momento que fizeram reformas no ensino sem a participação das partes mais interessadas, sendo os educadores e os estudantes. Diante desse fato, se afirma que a interdisciplinaridade, uma importante ferramenta de ensino foi usada de acordo o interesse do governo, que nunca se preocupou, de fato, com a educação de sua gente. Sabe-se da importância de se fazer reflexões sobre a implantação de práticas inovadoras. Isso requer tempo, treinamento e muita disposição e coragem para receber o novo com vontade de promover mudanças que, realmente, façam a diferença na vida de todos os envolvidos. Segundo Fazenda (1994), o governo subverteu a função da interdisciplinaridade em prol de seu próprio proveito.

Neste sentido, Fazenda (2003) diz, com outras palavras, que a interdisciplinaridade serviu como uma proposição ideológica do governo, deixando de cumprir o papel que lhe pertencia. Desse modo, não se efetivou e se tornou falsa, configurando numa encomenda com significado ou sentido não compreendido ou não explicado, ou quando a pretensão real consiste em esconder os objetivos.

Assim sendo, é importante que a interdisciplinaridade no ensino ultrapasse a categoria de conhecimento para a categoria de ação. No entanto, ela “precisa ser revista em suas origens, com o risco de que, em não se revendo, torne-se alienada, prestando-se a objetivos ideológicos de manipulação da educação” (FAZENDA, 2003, p. 52).

Vale frisar que, nos dias atuais, embora se tenha notado avanços expressivos no âmbito sócio-político do país, ainda é visível certa distância entre a interdisciplinaridade e os docentes, uma vez que o fazer interdisciplinar vai de encontro a uma série de obstáculos dentre estes, destacam-se os epistemológicos, metodológicos, quanto à formação e materiais.

Porém, não se pode negar a contribuição da interdisciplinaridade como um instrumento de ensino. Mesmo não havendo plenamente a consolidação necessária para o fazer pedagógico, apropriada de vez desse novo paradigma, já que a vivência indisciplinar pode proporcionar uma aprendizagem significativa. Assim, poderia

superar as práticas tradicionais ancoradas na fragmentação do conhecimento em detrimento da unificação dos saberes.

No entanto, para se concretizar a interdisciplinaridade nas práticas cotidianas dos docentes é imprescindível que os mesmos tomem uma atitude diferenciada. Isto é possível mesmo contando com um currículo desfavorável. No entanto, para se firmar a ação interdisciplinar no contexto escolar necessita-se buscar a compreensão das concepções de parcerias e de diálogo e, principalmente que o educador assuma uma postura interdisciplinar que consiste na resistência que incita a luta contra a acomodação e a passividade. Para caracterizar a atitude de um professor interdisciplinar Fazenda (1994) diz que:

Entendemos por uma atitude interdisciplinar, uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo com pares idêntico, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, de vida (FAZENDA, 1994, p. 82).

Neste sentido, é preciso que o professor esteja consciente que essa atitude requer uma abertura a algo novo capaz de transformar não apenas aquele que tem a disposição de trilhar por esse caminho, mas a todos que permeiam o ambiente escolar e tenha o compromisso de fazer com que a escola transmita um ensino de qualidade, em que o saber seja visto e difundido em sua totalidade. Para tanto, é indispensável que à escola elabore adaptações na estrutura curricular, na qual seja enfatizado o apoio preciso para que as ações coletivas possam superar a separação disciplinar, encaixada em compartimentos estanques e, assim, consigam chegar à interdisciplinaridade, que segundo Fazenda (1994, p. 09) “se consolida na ousadia da busca, de uma busca que é sempre pergunta, ou melhor, pesquisa”.

3.3. OS POSSÍVEIS DIÁLOGOS ENTRE MULTI, INTER, TRANS E PLURI

O I Seminário Internacional sobre Pluri e Interdisciplinaridade, realizado na Universidade de Nice (França) de 7 a 12 de setembro de 1970, foi um marco importante para o progresso do pensamento interdisciplinar na ciência e na educação. Esse seminário tinha como finalidade aprofundar a discussão teórica e de aplicação dos termos – pluri e interdisciplinaridade. Neste evento, surgiu pela primeira vez o termo transdisciplinaridade cuja criação é atribuída Piaget, bem como a explicação conceitual para esse termo. Assim os três termos se articulam para abrir novas perspectivas e modos distintos para se analisar os problemas complexos e a tentativa de vencer os limites do conhecimento, centralizado, exclusivamente, no paradigma unidisciplinar.

Segundo consta na literatura sobre esse seminário que o destaque deste não se assenta apenas no objetivo de aprofundamento conceitual dos termos pluri e interdisciplinaridade nem somente de seu estudo visando à sua adequação para o desenvolvimento do conhecimento da sociedade da época, mas considerando, igualmente, a relevância das instituições envolvidas na efetivação desse encontro, os participantes 21 países, as áreas do conhecimento a que pertenciam e as perspectivas teórico-metodológicas das quais eram adeptos.

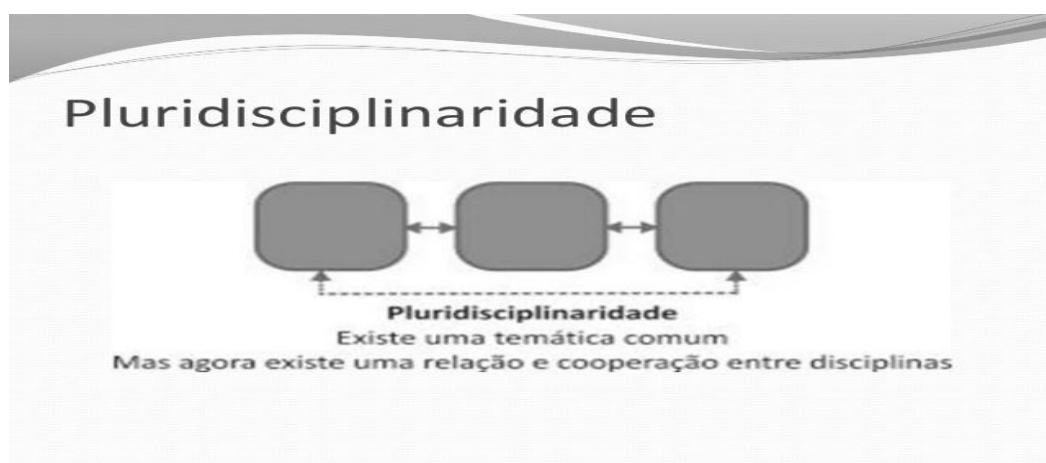
Para Piaget (1972), são considerados os três níveis de relações, conforme a categoria de interações entre os componentes disciplinares. De acordo com esse autor, as interações entre os termos multi, inter e trans apresentam-se como formas determinadas do conhecimento que vão além da fronteira disciplinar. Desse modo, tenta-se especificar de modo sucinto as particularidades conceituais de cada termo, além da configuração de cada sistema, conforme a proposta original do autor (JANTSCH, 1972, 108-109).

- *Multidisciplinaridade.* Trata-se do “patamar inferior” de interação que consiste na colaboração mútua entre duas ou mais ciências, ou áreas do conhecimento, que o pesquisador investiga, com o intuito de encontrar a solução para se resolver um dado problema, mas sem que as disciplinas sejam modificadas ou enriquecidas. Não havendo interações de fato, mas consistem simplesmente na aquisição de informações recíprocas e cumulativas. Para Jantsch (1972), o conceito de multidisciplinaridade é definido por uma variedade de disciplinas que são propostas simultaneamente, mas sem a aparência explícita das relações que podem existir

entre as mesmas. Representando sistema de um só nível com objetivos múltiplos, mas nenhuma cooperação entre as disciplinas. Veja, abaixo uma imagem que representa o conceito de multidisciplinaridade.



- Já o termo pluridisciplinaridade diz respeito à justaposição de disciplinas diversas que apresenta, geralmente, o mesmo nível hierárquico, podendo se dizer que são vizinhas por se incluir dentro de um mesmo setor de conhecimentos. Possui sistema de um único nível e com objetivos múltiplos, no qual há cooperação, mas sem coordenação (Jantsch, 1972). Na verdade, ocorre uma forma de cooperação entre as disciplinas com a finalidade de melhorar as relações entre elas, sem as modificar internamente, consistindo, apenas, na simples troca de informação que conduz a uma acumulação de conhecimentos. Configuração do sistema:



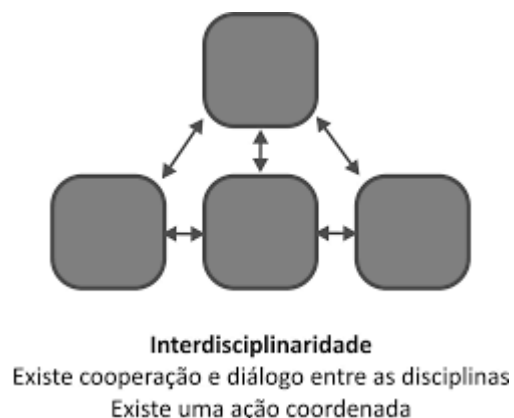
Assim, a pluridisciplinaridade tem como premissa estabelecer uma forma de cooperação entre as disciplinas a fim de melhorar as relações entre as mesmas, prevalecendo uma troca de saberes que resulta num modo acumulativo de

conhecimento, sem proporcionar mudanças profundas da base teórica. “É uma comunicação que não as modifica internamente” (SOMMERMAN, 2006, p. 29).

- *Interdisciplinaridade*. Trata-se de um “segundo nível” de cooperação entre disciplinas diversas, ou entre setores diferentes de uma mesma ciência que conduz a interações efetivas, compreendendo troca e enriquecimento mútuo. Segundo Suanno (2014), esclarece que a interdisciplinaridade consiste em:

Coordenação, cooperação e integração entre disciplinas, suas especificidades e seus domínios linguísticos, acerca de uma temática em comum, que demanda diálogo, abertura e atitude colaborativa dos sujeitos no ato de investigar e conhecer juntos. Cada sujeito precisa ter domínio profundo da sua disciplina de estudo para que possa contribuir na construção de um olhar interdisciplinar sobre a temática investigada (SUANNO, 2014, p. 03).

Sobre a interdisciplinaridade, Jantsch (1972) a descreve como uma axiomática comum de grupo de disciplinas conexas, estabelecidas em nível ou subnível hierárquico imediatamente superior. Com sistema de dois níveis e com objetivos múltiplos, com coordenação oriunda de nível superior, isto significa que as disciplinas científicas são coordenadas por comuns axioma, ponto de vista e objetivo. Configuração do sistema:



É interessante refletir sobre a interdisciplinaridade nos termos focados por Fazenda (2001) quando ela diz que a interdisciplinaridade nomeia um encontro que pode ocorrer entre seres – *inter* – num certo fazer – *dade* – a partir do direcionamento da consciência, que concorre para entender o objeto e com ele relacionar-se, comunicar-se.

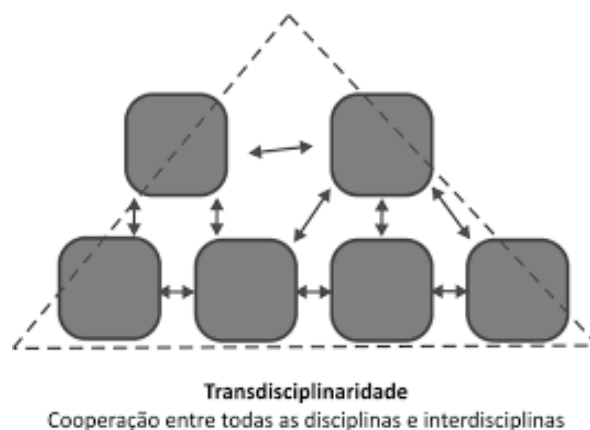
Outro fator igualmente importante, com referência a uma das funções da interdisciplinaridade, segundo Fazenda (2001), é que a interdisciplinaridade guarda a intersubjetividade estabelecendo uma relação de identidade e diferença elucidadas da seguinte forma:

Identidade enquanto “interação”, atitude própria do humano enquanto ser social que se fundamenta na afetividade, na compreensão e na linguagem, como existências básicas desse ser. Diferença, pois, como disciplina exige do sujeito que este se mantenha a consciência direcionada ou em tensão para algo que acontece numa ação específica, o que se constitui na própria dialética homem-mundo (FAZENDA, 2001, p. 24).

Neste sentido, entende-se que a interdisciplinaridade não se limita à integração de saberes entre as diversas disciplinas, pois se embasa na subjetividade, fazendo-se presente na linguagem como forma de comunicação e expressão humana (FAZENDA, 2001).

Vale enfatizar que a interdisciplinaridade é caracterizada como uma categoria de ação, que se efetiva na reciprocidade, na troca entre pares iguais, anônimos ou consigo mesmo. Portanto, Fazenda (2003), esclarece que a “interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas”.

- *Transdisciplinaridade.* Refere-se a uma “etapa superior”, que segundo Piaget (1972), nas relações interdisciplinares, marcadas pela permuta de informações e aprendizagens, pode-se ver uma alteração do estágio atual para o que se configura de etapa superior a “transdisciplinar”, a qual vai além das interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, uma vez que essas ligações se encontram situadas no interior de um sistema total, sem fronteiras firmadas entre as disciplinas. Configuração do sistema:



O prefixo “trans” (Nicolescu,1999, p. 53) faz referência àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além das distintas disciplinas, tendo o objetivo de compreender o mundo presente, por meio da unidade de pensamento. Neste sentido, a transdisciplinaridade atravessa as fronteiras disciplinares em busca do entendimento da complexidade, constituindo a possibilidade de aceitação pacífica entre elementos marcados pelas diferenças.

Jantsch (1972, p. 109-109) apresenta a transdisciplinaridade como coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas de ensino/inação sobre a base de uma axiomática geral (introduzida em todos os níveis a partir do nível dos objetivos), visão de um esquema epistemológico. Sistema com níveis e objetivos múltiplos, coordenação que tem como objetivo uma finalidade comum dos objetivos.

É possível dizer, quanto às concepções dos termos acima definidos que é possível observar certa proximidade entre a multi e a pluridisciplinaridade, mas o mesmo não ocorre com a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, já que esta se refere a uma abordagem ampla por representar uma cooperação muito grande entre as disciplinas, desconhecendo os limites ou fronteiras entre as tais, configurando-se num saber macro que dificulta sua aplicação em sala de aula. Além disso, sempre há possibilidade de uma disciplina sobrepor-se às outras.

Enquanto a interdisciplinaridade, pode-se dizer que o ensino sustentado por esse viés, proporciona uma aprendizagem significativa, enriquecida pela interação dos recursos teóricos – metodológicos que podem partir da simples comunicação de ideias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados da organização da pesquisa. (Japiassu, 1991, p. 136).

3.4. A FUNÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DO LEITOR

A literatura é uma área do conhecimento que enfoca o registro de toda manifestação cultural do homem ao longo dos tempos, para isso, tem a palavra como matéria prima para a feitura de suas obras, compostas em forma de poesia ou prosa. A literatura é um saber interdisciplinar porque abre possibilidades para a

interlocução entre outras disciplinas. Assim, cria-se um contexto significativo para o estudo da literatura e ainda, estimula à leitura literária.

Desse modo, compreendem-se os trabalhos interdisciplinares como práticas essenciais em projetos de formação de leitores, justamente porque a literatura retrata a experiência humana, que é diversificada e constituída nas diferentes áreas do saber. Ler literatura, então, é ver o mundo sobre um leque de possibilidades através do diálogo ininterrupto que a literatura promove com outras alusões culturais e também, científicas. Nesta perspectiva, ao propor a leitura de uma obra literária é conveniente contar com a referência de outras disciplinas com vistas à efetivação da aprendizagem caracterizada por uma visão global, além dos fecundos benefícios produzidos aos alunos, como afirma Paulino e Cosson (2009):

Todas essas e outras práticas devem ter como horizonte a formação de um sujeito da linguagem, de um produtor de textos, de um leitor que tenha a competência de interagir com a literatura em varias frentes, selecionando livros, identificando diferentes suportes com seus intertextos e articulando contextos de acordo com seus interesses pessoais e da sua comunidade. Acima de tudo, deve ter como objetivo último a interação verbal intensa e o (re) conhecimento do outro e do mundo que são proporcionados pela experiência da literatura. É isso que torna a literatura tão importante para o desenvolvimento cultural do ser humano. É isso que significa apropriar-se da literatura como construção literária de sentido. É isso que constitui o letramento literário dentro e fora da escola. (PAULINO, COSSON, 2009, p. 16).

Diante do excerto, percebe-se que o letramento literário é responsável pelo desenvolvimento crítico do homem, representando o elemento chave para a construção de um ser capaz de reconhecer a importância de si e do outro na interação com o mundo. Neste sentido, Fazenda citando Bugtendijk (1994, p. 55) escreveu que “Toda experiência que um indivíduo tem com o outro é função do encontro do ser com ele próprio”. Fazenda ainda (1994, p.55) complementa a ideia do autor afirmando que:

O homem vai atingindo o conhecimento de si na medida em que se revela. Esse conhecimento de si cresce na medida em que o homem procura conhecer o outro e esse conhecimento do outro só ocorre quando existe uma perfeita identificação entre o eu e o outro, ou seja, o homem só se realiza, só se conhece no “encontro” com o outro (FAZENDA, 1994, p.55).

Não existe nenhuma dúvida que o texto literário, ao inscrever a cultura da humanidade, não propicie, de fato, o conhecimento entre o eu e o outro, sendo a linguagem o canal que assinala esse encontro condicionado pela instauração do diálogo, pois é no diálogo formado pelo meu pensamento e do outro que formam um único todo (FAZENDA, 1994, p. 56).

Essa mesma ideia que o eu e o outro formam o todo pode se estender ao texto aludindo ao eu leitor e o eu autor, tornando-o ainda mais rico com o recurso da interdisciplinaridade, que permite um conhecimento mais eficaz e abrangente. Assim, aliar literatura e a interdisciplinaridade significa crescimento favorável na ampliação das probabilidades de construção do letramento literário, principalmente, por causa da cooperação entre outros campos do saber.

Todo leitor, sem dúvidas, é um ser interdisciplinar porque as leituras realizadas provocam o entrecruzamento de informações, apresentando pontos de convergência num processo denominado de intertextualidade, constituída de informações pelas inferências, analogias, comparações feitas pelo leitor. E, desse modo, as assimilações que ficam armazenadas na memória acabam por conduzi-lo a uma visão integral dos saberes. Neste pressuposto, o sujeito caminha para:

Promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo a permitir ao mesmo tempo uma melhor compreensão da realidade e do homem como o ser determinante e determinado. (LÜCK, 2004, p.60).

Pelo que afirma a autora, é notável que a compreensão do mundo em sua totalidade permite ver que a realidade é marcada pela junção de elementos diferentes, que sendo inseparáveis constituem o todo, esse processo é que se denomina de complexidade, consistindo, simplesmente, na união entre a unidade e a multiplicidade. Assim, a literatura e a interdisciplinaridade tão imbuídas como áreas de saberes, nas quais o homem ocupa o centro das ações, uma vez que, o levantamento de questões teórico-metodológicas desses conhecimentos é produzido por ele. Então, para confirmar a importância da religação dos conhecimentos de disciplinas tradicionais, outrora, estudados separadamente, fica mais explícito a assertiva de Japiassu (2006, p. 32) ao dizer que, “para conhecemos um objeto

humano e social complexo, faz-se necessário tomar consciência que o mesmo é constituído pela interação e convergência de seus elementos e não mais por separação ou dispersão”.

Mas, se por um lado são inquestionáveis os benefícios que a literatura em um aporte interdisciplinar pode suscitar viabilizados pela interação e cooperação entre os saberes, por outro, há a pouca efetividade desse processo nos sistemas educacionais. E, para que o mesmo se concretize é preciso que haja abertura de espírito dos educadores que decidem se aventurar em busca dessa nova metodologia de ensino, o que quase sempre é uma iniciativa muito difícil, pois é sabido que o novo incomoda, não sendo nada fácil questionar e transformar o já fixado e aceito. Por isso, a maioria continua na repetição do já estabelecido. Uma vez que a abordagem interdisciplinar requer uma nova criatura diante do saber, sendo possível apenas com a mudança de postura e atitude em busca do contexto do conhecimento para formar cidadãos de acordo com as exigências do mundo do trabalho, um ser completo.

Todavia, para se romper com a tradição é necessário que a mentalidade interdisciplinar desperte nos educadores a criatividade e o espírito de aventura. Caso não haja disposição para isso, o saber transmitido vai ao encontro do que garante Japiassu (2006, p. 58): “Todo ensino sem criatividade e aventura, por conseguinte, sem alegria e paixão, torna muito difícil a passagem de uma aprendizagem passiva à iniciativa esperada na vida profissional e social”.

Realmente, para que o ensino provoque uma aprendizagem relevante é essencial que o professor, além de se valer da criatividade, também precisa ter audácia para vencer os desafios que, muitas vezes, se colocam como entraves impedindo que esse profissional mude de paradigma, infelizmente, poucos têm a coragem de se libertar do autoritarismo, do dogmatismo e da especialização.

É preciso reconhecer que o sistema educacional brasileiro, lamentavelmente, a maioria dos docentes se recusam a realizar práticas interdisciplinares, em detrimento e alegação do cumprimento curricular, outro fator recorrente também, seria a pouca disposição para o desenvolvimento de trabalho em grupo. Devido a esses fatores, ainda é iniciante ou quase inexistentes as práticas interdisciplinares, tanto no campo do ensino quanto no campo da pesquisa.

Os argumentos docentes para se esquivarem da realização em equipe, de projetos interdisciplinares, não se sustentam, uma vez que é possível fazer adaptações curriculares sem prejuízos para os conteúdos previstos.

Assim, os professores seguem as aulas de literatura, cobrando memorização de datas, nomes de autores e obras, aprendizados que são facilmente esquecidos depois das avaliações e que só contribuem para distanciar os educandos ainda mais da disciplina. Porém, apesar da recusa de muitos professores, que se negam a participar de projetos interdisciplinares, é necessário empreender mudanças para melhorar a educação e o trabalho conjunto, mesmo sabendo que o interdisciplinar é um ideal muito difícil de ser atingindo. (JAPIASSU, 2006).

Entretanto, a efetivação de trabalho desse tipo é possível, por se enquadrar dentro das capacidades humanas de realizá-lo, então, com a implementação de projetos interdisciplinares, todos lucram, assim garante Medeiros (2009):

Todos ganham com a interdisciplinaridade, primeiramente pelo conhecimento recuperar sua totalidade e complexidade; os professores pela necessidade de melhorarem sua interação com os colegas e repensar a sua prática docente; os alunos por estarem em contato com o trabalho em grupo, tendo o ensino voltado para compreensão do mundo que os cerca; por fim a escola, que tem sua proposta pedagógica refletida a todo instante e ganham como grandes parceiros a comunidade, porque o entendimento do mundo que está inserido os alunos, partem do princípio de se ouvir também a comunidade (MEDEIROS, 2009).

Neste sentido, para focar o trabalho em equipe com relação à importância dessa ação no contexto do ensino escolar é possível se apropriar dos termos de Japiassu (2006, p. 39) para dizer que, “a cooperação permite descobertas que o pesquisador solitário (mesmo especializado na pesquisa interdisciplinar) dificilmente pode alcançar que é a interfecundação dos saberes”, fator indispensável em projetos interdisciplinares. Assim, a produtividade, pelo trabalho em equipe, torna-se mais vantajosa e ampla. Já com a pesquisa individual, há risco de não conseguir alcançar os objetivos previstos, por causa do entrelaçamento de vários saberes visto pela ótica de um especialista. Sendo assim, dificilmente as expectativas serão consideradas positivas na avaliação do todo.

Cabe salientar que a literatura focada com ênfase em sua efetivação com um tom mais leve ou mais carregado pela estética, pode muito bem se adequar ao que Fazenda (1994, p. 58) afirma sobre o ato da ler, que segundo a autora é:

condição de vida do homem, se considerarmos vida no sentido da transcendência ao próprio, ou seja, se considerarmos vida não só a vida do homem em si como a vida do homem como ser no mundo, e como participante da sociedade dos homens (FAZENDA, 1994, p. 58).

Se a literatura for vista pelo prisma da relação homem-mundo, o que de fato é, compreendermos o estado de transcendência do homem pela palavra, que lhe permite sair de si para o encontro com o outro e as coisas do mundo, assim a leitura é responsável pela ampliação da relação homem-mundo e também instrumento de transformação do universo.

3.5. OS OBJETOS DO TEXTO LITERÁRIO VISTA NUMA ÓTICA INTERDISCIPLINAR

Como já foram citadas anteriormente, as dimensões do texto literário são: texto, contexto e intertexto. Aqui, não cabe a análise de cada objeto separadamente, uma vez que, isso já foi feito no capítulo 2. Mas é possível apreender dos objetos literários aquele que possui mais característica interdisciplinar. Entretanto, esse processo é dificultado se olharmos para os objetos isoladamente, até porque é quase impossível a produção de um texto sem a conexão de todos esses objetos, visto que é a relação entre eles que valida à leitura (Cosson, 2014). Desse modo, somente ao todo cabe uma análise mais fundamentada para encontrar o que se busca, isto é, o interdisciplinar.

É pertinente dizer que o contexto sendo parte do texto literário ou não literário, reside à interdisciplinaridade, porque, quando o contexto é enfatizado o mesmo é aludido a um lugar, comunidade, tipo, identidade, atividade, forma e condição. Contudo, isso depende das propostas do campo do letramento, que segundo Rex, Green e Dixon (1998), ocupa três âmbitos de sentido: contexto com-o-texto, contexto ao-redor-do-texto e contexto além-do-texto.

No contexto com-o-texto enfatiza os elementos gráficos, intratextuais e textuais que portam informações inferenciais a ser processada pelo leitor. O contexto ao-redor-do-texto destaca elementos que estão fora do texto, fazendo referência imediata ao que o leitor consegue conferir na leitura da obra, essa capacidade leitora dependerá de várias e diferentes leituras do leitor enquanto sujeito. Esse âmbito do contexto ao-redor-do-texto merece uma atenção mais aguçada pelas muitas possibilidades de verificar a interdisciplinaridade nas inferências a outras leituras. Por último, tem-se o contexto além-do-texto compreende as dimensões mais amplas da sociedade, da cultura e da história que influenciam indiretamente o evento de letramento Cosson (2014), envolvendo as condições culturais e sociais de produção e recepção das obras.

O texto em si é carregado de contexto por não existir por caso, mas formulado sempre na intenção de “fazer algo”, não importando o suporte utilizado, seja na oralidade ou na escrita o texto é uma expressão verbal de um exercício social dialógico que envolve sempre um interlocutor. Segundo Antunes (2010), todo texto é expressão de uma atividade social, além de seus sentidos linguísticos, revestindo numa relevância sociocomunicativa, como parte constitutiva, em outras atividades do ser humano (ANTUNES, 2010, p. 31).

Quanto ao intertexto, um objeto de posição de importância entre os demais porque é fundamentado literalmente como a presença de um texto em outro texto. Dada à relevância do intertexto não se deve pensar nele fora das relações estabelecidas entre autor, leitor, texto e contexto. Assim, restam dúvidas quanto à influência da interdisciplinaridade entre um texto e outro, que compartilham, complementam ou inovam, mas sempre com as marcas do entretencimento, detectado pelo leitor em reconhecer no texto presente a referência ao texto ausente.

É de suma importância a abordagem interdisciplinar pela leitura de textos literários na escola, que se corporificam por meio dos seus objetos, os quais ampliam o conhecimento pela interação dos mesmos, resultando na formação de leitores proficientes que descubram na estética literária o prazer da leitura. Nesse propósito, o professor poderá traçar estratégias interdisciplinares para a exploração de obras literárias, podendo aliar Literatura, História e Geografia para trabalhar “Os Sertões” de Euclides da Cunha, as mesmas disciplinas podem ser exploradas em “O

cortiço” de Álvares de Azevedo, por meio dessas obras podem ser exploradas temáticas referentes: História e identidade do sertanejo; As péssimas condições das estalagens e cortiços no Rio de Janeiro no final do século XIX; A caatinga; Solo; Vegetação; Saneamento básico na cidade, contrastar aquela época com a atualidade. “O Romanceiro da Inconfidência”, de Cecília Meireles, é um ótimo material para se explorar o contexto histórico do Arcadismo e a luta dos poetas pela independência do Brasil, a obra contempla ricamente as disciplinas de História e Língua Portuguesa.

Em resumo, as possibilidades para se desenvolver a interdisciplinaridade na escola, através dos textos literários são diversas. Mas cabe ao professor se apropriar dos instrumentos disponíveis para viabilizar a ação de articular a interdisciplinaridade nos textos literários, para isso é necessário que os docentes se preocupem, desde o Ensino Fundamental, em incentivar os alunos a construir relações entre os textos lidos e as várias disciplinas do currículo. A seguir, apresenta-se o percurso metodológico de pesquisa, no qual se inscreveu a pesquisadora no MP, com ênfase nos fundamentos metodológicos e os resultados das discussões.

CAPÍTULO 4

PERCURSO METODOLÓGICO: RESSIGNIFICANDO OS SABERES DOCENTES

4.1. O PROFESSOR COMO PESQUISADOR NO MESTRADO PROFISSIONAL

O MP surgiu em decorrência de uma necessidade pela formação de profissionais de modo distinto do mestrado acadêmico (MA), com o intuito de formar profissionais para atender a demanda do mercado de trabalho, que nos termos de Castro (2005, p. 19), “é um mestrado para quem trabalha”. O Programa dos mestrados profissionais fomentados pela Capes enfoca profissionais de diversos setores do conhecimento com vistas à melhora das áreas sociais e econômicas da nossa sociedade, uma vez que o MA excessivamente voltado para a teoria provoca distanciamento entre universidade e escola confirmado pelos resultados negativos nas formações iniciais das licenciaturas. Nesse sentido, pode-se dizer que:

A Capes aposta na soma do aspecto prático ao teórico, com ênfase em problemas externos à academia, porém com qualidade avaliada e atestada dentro dos rigores dessa (academia) para garantir programas de relevância para o país, além de sedimentar uma larga ponte de mão dupla entre a comunidade acadêmica e os demais setores da sociedade, que necessitam de estudos e pesquisas de qualidade. (SILVEIRA; PINTO, 2005, p. 38).

Nesta perspectiva, Castro (2005, p. 22) reconhece que a área que deve receber mais atenção e apoio com mestrados profissionais é o mestrado profissional para a formação de professor, já que o autor destaca a “dramática escassez de professores de bom nível”, alegando que não há ensino sem bons professores. Mas é sabido que a universidade mantém a hegemonia na construção e disseminação do conhecimento. Por outro lado, por meio do MP tem se estabelecido pontos de contato entre universidade e escola, que passa a produzir conhecimento. Isso antes era função apenas da universidade. Com relação à formação do professor, existe uma incoerência entre teoria e prática, que segundo Nóvoa (2007):

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir

sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente (NÓVOA, 2007, p. 14).

Visando aproximar teoria e prática, o autor tem insistido em “formação mais centrada nas práticas e nas análises das práticas”. A desarticulação entre teoria e prática motiva a intervenção de agentes governamentais com a efetivação do MP para professor. Tendo em vista a construção sustentável do conhecimento científico, constituído pelo aproveitamento da experiência docente por meio da academia.

Nesta perspectiva, acredita-se que a pesquisa-ação seja uma investigação relevante no MP que emana da própria experiência docente para a produção de respostas a demandas do contexto educacional local. Nos termos Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p. 64) “o movimento da pesquisa-ação significou um reconhecimento de que os profissionais produzem teorias que os ajudam a tomar decisões no contexto prático”.

Assim, considera-se que a presente pesquisa-ação – buscando seguir uma das finalidades do PROFLETRAS delineada em seu regimento, no art. 1º, que advoga: “O Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional [...] visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no ensino fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País” (CONSEPE, 2012, p. 2) – tem muito a contribuir com o ensino de leitura, especificamente no trabalho com a literatura numa abordagem interdisciplinar.

4.2. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-ação e foi implementada em três fases: 1. Fase de planejamento e elaboração da UD como principal instrumento para a execução da intervenção pedagógica; 2. Fase da intervenção pedagógica, realizada em sala de aula, em uma escola pública da rede estadual da cidade de

Fátima (TO); 3. Fase da organização e análise interpretativa dos dados gerados na intervenção pedagógica.

A pesquisa-ação é um processo de produção de conhecimento com vistas às necessidades que emergem das práticas sociais. No caso, desta pesquisa, considerando a sala de aula como um campo de pesquisa social, a abordagem é de cunho quanti-qualitativo, sustentada pelo paradigma interpretativista, com a entrada do professor-pesquisador no espaço investigado. Assim, busca-se compreender e interpretar os fenômenos sociais, apreendidos no contexto escolar (BORTONI-RICARDO, 2008).

Nesta perspectiva, o professor-pesquisador tem a intenção de produzir conhecimento pela ação e reflexão de sua prática docente, de modo a melhorá-la. Para tanto, ele necessita se autoavaliar para reconhecer suas falhas, e, posteriormente, tentar superar as próprias deficiências e contribuir com outros profissionais da área. A esse respeito Silva (2010) salienta que:

A investigação da própria prática pedagógica pode resultar em ganhos bastante significativos para o aprendizado do aluno, pois ao diagnosticar demandas a serem trabalhadas de forma sistematizadas, o professor poderá experimentar novas estratégias de ensino e, conseqüentemente, transformar a prática pedagógica indesejada (SILVA, 2010, p. 126).

Diante do exposto, torna-se evidente o motivo da escolha pela pesquisa-ação para conduzir a investigação da prática pedagógica docente, visando encontrar a resposta de pesquisa já inserida na introdução desta dissertação. Para tanto, se valeu do enfoque metodológico quanti-qualitativa interpretativista. A esse respeito Bortoni (2008) assegura que “segundo o paradigma interpretativista, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes”.

Thiollent (2002) explicita que a pesquisa-ação se assenta em uma linha de investigação ligada ao desenvolvimento de ação coletiva, dirigida em face de resolver problemas ou com vista à transformação da realidade investigada. Para isso, é preciso a participação do pesquisador, além de um planejamento das ações. O autor enfatiza que neste tipo de pesquisa “os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e

na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 2002, p. 15).

A presente pesquisa, concretizada a partir de uma proposta de intervenção em sala de aula, pretendia-se verificar até que ponto a leitura do texto literário sob o viés interdisciplinar poderia contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem, por meio da fruição da literatura no âmbito escolar.

O primeiro momento desse processo de pesquisa-ação foi constituído pelo trabalho de planejamento da professora-pesquisadora na elaboração da UD. Para tanto, foi preciso consultar o Referencial Curricular do Estado do Tocantins para se certificar quais conteúdos poderiam ser abordados. O segundo momento se refere ao desenvolvimento do trabalho pela professora-pesquisadora participante na sala de aula com a aplicação da UD e pela coleta de dados dos registros, visando à geração de dados de pesquisa. O terceiro momento é caracterizado como um trabalho individual reservado a análise dos dados gerados pelas ações dos colaboradores e professora participante e da redação da pesquisa.

A intervenção pedagógica foi realizada no terceiro semestre letivo deste ano de 2016, na turma 62.03 (6º ano) do ensino fundamental do Colégio Estadual Conceição Brito de Fátima (TO). Por ter familiaridade com a turma, não foi preciso utilizar o processo de observação inicial. As aulas de intervenções foram aplicadas conforme indica o quadro 02 abaixo.

Segunda-feira	Terça-feira	Quinta- feira
1º horário 13h – 14h	1º e 4º horário 13h – 14h 16h10 – 17h10	3º horário 15h10 – 16h10
Intervenção: 29 de agosto de 2016 a 17 de outubro de 2016		

Quadro 2: Horário de aula – Língua Portuguesa

Fonte: professora pesquisadora

A intervenção pedagógica, por meio da pesquisa-ação aconteceu nos horários regulares das aulas da disciplina de Língua Portuguesa. Para a implementação da UD, foram utilizados os espaços da sala de aula, do pátio e da sala de vídeo. O livro selecionado para o desenvolvimento das aulas na proposta da

UD, embora seja classificado como uma obra literária, foi produzido para uma campanha de combate a verminose, Aids e dengue, pois essas doenças (Aids e dengue) vem gradativamente atingindo grande parte da população em todo o país. Desse modo, a obra não faz parte da lista das obras clássicas da literatura brasileira nem é reconhecida pela crítica literária.

A professora-pesquisadora fez a coleta do corpus deste trabalho por meio de ferramentas de coleta de dados como diário de campo, questionário, caderno de alunos e atividades xerocadas. No diário de campo foram registrados os momentos mais importantes das aulas, aqueles que demonstraram ser relevantes para a reflexão docente, embora nem todos estejam relacionados a fatores positivos, pois houve momentos detectados que as ações executadas não alcançaram o objetivo esperado.

Na pesquisa-ação, executada no CECB, por meio da intervenção pedagógica com o desenvolvimento da UD, foi necessário mobilizar diversos saberes docentes, englobando os adquiridos na prática, os provenientes da formação profissional, os pessoais, os advindos dos programas e livros didáticos, utilizados no cotidiano do trabalho docente. Conforme diz Tardif (2011), os saberes docentes são plurais, sendo formados pela mescla de saberes oriundos da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e das experiências. Tendo em vista construir e partilhar os conhecimentos adquiridos na prática pedagógica durante a intervenção nesta UE.

Desse modo, procurou-se articular o conhecimento teórico à prática docente, sem, no entanto, dispensar os saberes discentes porque, eles são portadores de conhecimentos, considerados a partir de elementos da própria vivência, da cultura e da interação com seus pares, a esse respeito pode-se apropriar dos termos de Freire (1997) quando afirma que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, isto é, eles carregam o conhecimento de mundo, através das muitas leituras que o cosmo possibilita. Assim, foram valorizados os saberes docentes e discentes para a construção e partilha de conhecimento na implementação desta pesquisa-ação.

Durante o percurso de implementação da aplicação da UD, visando levantar insumos para subsidiar os instrumentos de pesquisa, fez-se observações da participação, empenho, socialização, motivação, desmotivação ou mesmo a

interação dos alunos colaboradores com relação a todas as atividades desenvolvidas durante o processo de intervenção, tendo em vista a finalidade do processo investigativo.

Como quesito para a avaliação da aprendizagem dos alunos colaboradores na implementação da UD, centrada na leitura do texto literário, embora sob o viés da interdisciplinaridade, procurou-se analisar atentamente a participação deles em cada uma das etapas que compõem a sequência básica, que segundo Cosson (2014):

A sequência básica apresenta três grandes pontos de apoio para a avaliação da leitura literária. O primeiro deles está nos intervalos que acompanham a leitura da obra. [...] O segundo e o terceiro pontos de apoio estão muito próximos: são a discussão e o registro da interpretação (COSSON, 2014, p. 113-114).

Nestes pressupostos, a professora-pesquisadora se valeu desses pontos de apoio citados pelo autor como critério para verificar o desempenho dos colaboradores com relação à leitura e suas etapas. Sabe-se que a avaliação é uma atividade inerente do processo educacional, tendo a função diagnóstica que permite a correção ou confirmação de procedimentos e ainda “identificar necessidades que estão ou deveriam ser atendidas para se atingir os objetivos” (COSSON, 2014).

Vale ressaltar que a avaliação é um instrumento de tomada de consciência tanto para o docente quanto para o discente. Assim, possibilitou aos colaboradores, sobre o incentivo da professora-pesquisadora, se autoavaliarem para verificar seus avanços, conquistas e dificuldades. Já para a pesquisadora serviu de orientação para a reflexão de sua prática pedagógica, contribuindo com a (re) organização de atividades que pudesse atender às necessidades dos alunos do 6º ano do ensino fundamental, referente ao trabalho com o texto literário, visando, portanto, uma aprendizagem eficiente.

4.3. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual de ensino de Fátima (TO), situada na Rua Oswaldo Cruz nº 158 com a Avenida Teotônio Vilela nº 628, bairro Centro. A imagem 01 apresenta a parte frontal da UE.

Essa escola recebe alunos de todos os bairros da cidade, bem como os alunos da zona rural que utilizam o transporte escolar para chegar à escola. O colégio Estadual Conceição Brito é a única escola na comunidade que oferta os ensinamentos de 6º ao 9º ano e o Ensino Médio Básico, sendo também a única escola da rede estadual na cidade. A UE funciona em dois turnos matutino e vespertino. A UE, no ano em curso da pesquisa, 2016, tem 486 alunos matriculados, distribuídos em 17 turmas nos dois turnos de funcionamento.

A UE enfatizada Colégio foi construído em 1985, através de um mutirão no governo de Íris Rezende Machado, e autorizado conforme a resolução nº 018/2000 e criado pela Lei nº 10577, de 07 de junho de 1988. Recebeu o nome de Conceição Brito em memória da ex-diretora da Escola Estadual de Nova Fátima, aqui unificado, Maria da Conceição Ferreira de Brito, (In memoriam).

O horário de funcionamento das aulas, turno matutino começa das 7h às 11h10min, neste período atende os alunos de 6º ao 9º ano e ensino médio; no turno vespertino as atividades escolares iniciam às 13h e terminam às 17h10min, foi neste período que se aplicou a pesquisa interventiva, neste turno tem apenas 03 turmas, de 6º a 8º ano.



Imagem 1: Fotografia da parte frontal do Colégio Estadual Conceição Brito
Fonte: Acervo fotográfico da UE.

A UE acolhe os alunos da zona rural e urbana. A cidade de Fátima possui aproximadamente 5.000 mil habitantes, por ser um lugar pequeno todos se conhecem. Grande parte dos moradores trabalha na zona rural, outros são trabalhadores autônomos, servidores públicos. O nível de escolaridade da maioria das pessoas da cidade é baixo.

A escola possui uma cozinha pequena, 08 pátios para circulação dos alunos, duas quadras de esporte cobertas, uma biblioteca, uma sala de vídeo, uma sala de leitura, um laboratório de informática, salas de administração, dezoito (18) salas de aula, a maioria tem somente um ventilador que funciona. Os intervalos das aulas ocorrem – das 9h às 9h10min, no primeiro turno e – das 15h às 15h10min no último turno do dia. Há lanche para todos os alunos, no intervalo.

Quanto à estrutura física da escola observou-se que a mesma se encontra mal conservadas, com paredes sujas e rabiscadas, muitas carteiras danificadas e outras totalmente quebradas sem condições de reparos. No laboratório de informática a situação é degradante, dos vinte e cinco (25) computadores, apenas três (03) funcionam normalmente. Além disso, a escola precisa de reparos nas instalações elétricas e hidráulicas.

Torna-se visível que a UE atende sua clientela sem contar com os recursos do laboratório de informática, mas há uma sala de vídeo para atender os professores com suas turmas, o difícil é encontrar um espaço vago. No entanto, é possível contar com os dois (02) kit multimídia que funcionam, dos oito (08) que a UE possui, já que seis (06) estão estragados. Além disso, não há um profissional especializado para atender a demanda escolar.

A biblioteca escolar é outro local na escola que merece muita atenção, por ser um ambiente muito importante para os alunos, pois é o espaço onde eles buscam respostas para suas dúvidas, curiosidades e desafios. É na biblioteca que fica guardados os saberes. A imagem 02 mostra o espaço de leitura, ou seja, a biblioteca da UE sendo possível verificar que o ambiente é pequeno e pouco acolhedor.



Imagem 2: Fotografia da Biblioteca Escolar
Fonte: Acervo da Unidade Escolar

É importante frisar que a biblioteca é um ambiente na escola muito importante para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, porque é neste lugar que o processo de escolarização da literatura se inicia e caminha para culminar no letramento literário. Por isso, é imprescindível que a biblioteca seja um espaço que esteja sempre aberto para a comunidade escolar, bem como a comunidade local. Segundo Rangel (2007):

As bibliotecas escolares têm um papel fundamental no sucesso desse trabalho de iniciação literária e de formação do gosto. É preciso que existam, que tenham acervos significativos, que estejam disponíveis para todos, que o acesso aos livros seja direto, que as técnicas biblioteconômicas de catalogação e armazenagem dos livros sejam adequadas a leitores em formação e sejam a eles explicadas, quando necessário (RANGEL, 2007, p. 143-144).

O acervo da UE não atende a demanda em quantidade de obras nem é significativo. Existe nas estantes mais livros paradidáticos do que obras literárias do gênero poético: romances, contos, crônicas, teatro. Na verdade, a biblioteca da escola investigada se enquadra no que postula Silva (1995, p. 44) ao dizer que a “biblioteca escolar brasileira é uma das maiores deficiências do nosso aparelho escolar”.

Entretanto, este é mais um dos problemas que perduram nas escolas brasileiras, do surgimento da biblioteca até os dias atuais, como pesquisou Sales (2004), não se verificou muitas mudanças. A biblioteca CECB, além da pouca disponibilidade de obras. Soma-se a isso o estado precário dos livros que se

encontram mal conservados e em péssima condição de uso e também ao ambiente com pouco espaço, quente e abafado.

4.4. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA E PROFESSORA REGENTE

A turma colaboradora selecionada para a realização da intervenção em ênfase foram os alunos da turma 62.03 (6º ano) do ensino fundamental. A escolha porque a professora-pesquisadora, também ministra aulas em turmas do 6º ano ficando mais fácil o desenvolvimento da UD. Devido a familiaridade da professora-pesquisadora possui com relação aos conteúdos e, principalmente, por ser conhecedora dos avanços e limitações desses discentes.

Os alunos colaboradores em sua maioria tem dificuldade de leitura e escrita, entretanto, no quesito de interpretação de texto, a situação é mais exacerbada, uma vez que muitos decodificam fluentemente o texto, mas são incapazes de compreenderem o que leem. Desse modo, procurou-se desenvolver estratégias de leitura com na sequência básica da leitura literária a fim de pelo menos despertar nos alunos o gosto pela leitura de obras literárias.

A amostra foi composta de 23 (vinte e três) alunos frequentes, sendo (14) do sexo feminino, correspondendo a 60.86% do total. Os alunos do sexo masculino correspondem a 39.13%. Os alunos não terão seus nomes divulgados nesta pesquisa. Para diferenciá-los foi utilizado a identificação de aluno 1, aluno 2, e assim por diante.

Em uma análise da amostra por faixa etária, percebeu-se que há um número expressivo de alunos com 11 anos (47%), assim, verificou-se que a maioria dos alunos colaboradores está na faixa etária adequada para este nível de escolaridade, representada pelos alunos de 11 e 12 anos. Isso corresponde a um total de 69%. Os demais alunos da turma, num total de 30% estão em distorção idade série, por causa da reprovação escolar. O gráfico a seguir traz o resumo destes dados.



Gráfico 1: Perfil da turma 62.03
Fonte: Questionário dos alunos (apêndice 2)

Observando a faixa etária dos alunos, verifica-se que a turma é constituída, em sua maioria, por adolescente, que segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), inicia-se aos 12 anos. Esta fase, caracterizada pela transição da infância e a vida adulta, é muito difícil, de aspectos negativos devido à imaturidade.

Na escola, esses aspectos podem ser manifestados por indisciplina, aversão aos professores, desinteresse, desmotivação, tristeza e etc. Neste sentido, a turma colaboradora não é diferente, pois, às vezes, alguns se mostram rebeldes, agressivos com colegas e professores.

Por outro lado, esta fase é marcada por fatores positivos, porque é um momento propício para o desenvolvimento das potencialidades de aprendizagem, de experimentação, de descobertas. Assim, acreditou-se que a implementação da UD, por meio das atividades sobre o texto e das leituras literárias pudessem conquistar os alunos dessa turma, a fim de buscar de forma satisfatória o prazer pela fruição do texto literário, de modo a ampliar os conhecimentos para compreender melhor o mundo envolto em sua complexidade.

A Professora Regente da turma 62.03 (6º ano 03), vista também como colaboradora, possui Licenciatura Plena em Pedagogia, graduação realizada na modalidade EAD, durante o período das férias escolares, pela Universidade do Tocantins (UNITINS) em Fátima (TO), cidade onde foi executada esta pesquisa. A Professora Regente concluiu seu curso superior em 2007, mas ela trabalha nesta escola há 27 (vinte e sete anos). Concursada desde 1994, possui uma carga horária total de 40h semanais, ministrando apenas aulas de Língua Portuguesa.

Durante o período de intervenção, a Professora Regente assistiu poucas aulas, na maioria das vezes, ela ficava organizando outras tarefas escolares na sala de professores da UE. Mas a professora-pesquisadora sempre a convidava a participar das atividades de intervenções, como observadora, pois, acredita-se que seria uma oportunidade para reflexão de sua própria prática, a fim de buscar meios eficazes para desenvolver ou aperfeiçoar as habilidades de leitura e escrita da turma, já que o problema da turma se concentra nesses elementos.

4.5. DADOS GERADOS DA PESQUISA

Tendo a pretensão de encontrar a resposta para a pergunta inicial de pesquisa, lança-se mão a instrumentos e metodologias de pesquisa, buscando a geração de diferentes dados, que delinearam o percurso metodológico construído antes, durante e depois do desenvolvimento do projeto de intervenção. Os dados dessa pesquisa foram gerados por meio de instrumentos como:

- a) diário de campo – suporte para registro de todas as ações desenvolvidas durante o projeto de intervenção na sala de aula, sobre as práticas docentes realizadas; anotações de aspectos relevantes sobre a prática pedagógica com as descrições das aulas, bem como o levantamento de dúvidas, inquietações, reflexões e impressões sobre o significado das atitudes dos alunos colaboradores.
- b) questionário – com este instrumento a finalidade era investigar para conhecer a relação dos alunos colaboradores com a leitura, bem como suas opiniões e preferência sobre o texto literário. Neste sentido, foi elaborado um questionário com perguntas semiestruturadas destinados aos alunos colaboradores referente a suas preferências de leitura, bem como o papel da escola como incentivadora que deve ser da leitura, voltada para a formação de leitores críticos.
- c) textos recolhidos na implementação da UD (textos de aluno e caderno) – ao final de cada aula a professora-pesquisadora recolhia e guardava os textos e atividades realizadas pelos alunos. Tirava-se cópia de cadernos de alguns alunos a fim de servir de análise na composição da dissertação, bem como

para se avaliar o desenvolvimento dos alunos colaboradores durante a intervenção pedagógica.

4.5.1 Discussão dos Resultados

A análise crítico-descritiva resultante da intervenção no CECB é realizada em uma única etapa de discussão, que se concentra na análise da investigação em sala de aula por meio da aplicação de uma UD.

Na implementação da UD, em primeiro lugar, efetuou-se a aplicação de um questionário (vide apêndice B) com 4 (quatro) perguntas semiestruturadas para descobrir o gosto dos alunos colaboradores pela leitura, bem como conhecer a visão dos mesmos sobre como a escola permeiam as questões relacionadas a leitura no âmbito escolar. Desse modo, foi indagado aos 23 (vinte e três) alunos na questão 1 “Você gosta de lê? () sim () Não. Justifique sua resposta”. Obteve-se da amostra, um total de 82.6% que responderam gostar de ler e 17.4% afirmou que não gostam.

Diante dessa amostra, percebe-se um número significativo de alunos que declaram gostar de ler. Assim, verifica-se que, talvez, não seja tão difícil, aproveitando o apreço deles pela leitura elevá-los ao nível do letramento literário. Além disso, reflete o desafio de formar leitores desde os primeiros anos do ensino fundamental. Dentre as respostas positivas destacamentos 4 (quatro).

ALUNO 1: Eu gosto de ler porque eu fico muito imtertido (sic) mais tempo além que fico muito tempo lemdo (sic) e de vez em quando sobra dele um pouco para brimco (sic) um pouco.

ALUNO 2: A leitura é a porta de um novo mundo (sic) com a leitura eu viajo a vários lugares sem sair de onde estou.

ALUNO 3: Por quê ler é um escolha muito bom pra a prede (sic) coisa nova e ensina as coisas do mundo é pra escola também.

ALUNO 4: Gosto de ler, mas só quando o livro me chama a atenção.

Analisando as respostas em recorte, torna-se evidente a relevância da leitura para os alunos colaboradores, no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, favorece a aprendizagem “aprende coisa nova” “ensina as coisas do mundo”, a fantasia, o devaneio “a porta de um novo mundo” “viajo a vários lugares”

e o lazer, o entretenimento “fico entretido mais tempo”. Destacamos as justificativas dos alunos que afirmaram não gostar de ler.

ALUNO1: Por que e casadivo (sic) porque eu não gosto de ler nei (sic) de pega livros.

ALUNO 2: Por que é muito Rui (sic).

ALUNO 3: Por que é muito cropicado (sic) de vez em quando e Bom.

ALUNO 4: Não sei.

Pelas respostas negativas se evidencia a deficiência da formação de leitores desde as séries iniciais do ensino fundamental “porque é cansativo” / “porque é ruim” / “porque é complicado” sem entretanto, responsabilizar a escola por essa situação, uma vez que formar leitores necessita de um trabalho articulado entre família, escola e políticas públicas de estado, devendo as políticas públicas viabilizar recursos para aquisição de acervo que possam atender a demanda escolar tanto em quantidade como em qualidade. Além disso, um profissional habilitado deve ser alocado no espaço da biblioteca, bem como professores leitores que estimulem a leitura na sala de aula por meio da seleção de bons textos para se trabalhar com os alunos.

Na questão 2, foi perguntado aos alunos “Como a escola incentiva a leitura?” As respostas dessa questão são reproduzidas na íntegra o que os estudantes escreveram. Das respostas dos colaboradores destacamos 6 (seis):

ALUNO 1: Através de projetos como: O dia “d” (sic) da leitura, aulas de português, a biblioteca liberada para os alunos e várias outras coisas.

ALUNO 2: podemos (sic) ter a liberdade de pegar livros na biblioteca.

ALUNO 3: com (sic) projeto do dia D da leitura, que ajuda quem tem dificuldade na leitura.

ALUNO 4: incentiva (sic) fazendo projetos.

ALUNO 5: a escola i centiva (sic) a leitura a travez (sic) dos porgetos (sic) texto e historia e poema.

ALUNO 6: Na escola incertiva (sic) a leitura sim porque tem a olimpida (sic) língua portuges (sic).

As respostas dos colaboradores mostram que o incentivo à leitura na escola ocorre, principalmente, por meio do Projeto “Vamos ler da biblioteca” com culminância no Dia “D” da Leitura. Este projeto foi implantado no corrente ano de 2016, é interdisciplinar, mas foi percebido que apenas os professores de Língua Portuguesa e História se envolvem com as atividades do mesmo. Isso indica que a leitura no CECB é pouco estimulada, ficando subentendido que antes do projeto a

leitura ficava a critério do aluno ou limitada a atividades desenvolvidas em sala de aula.

A questão 3, trazia a seguinte indagação: “Como são escolhidas as obras literárias?” Com esta pergunta tinha-se a intenção de conhecer como a escola ou professores viabilizavam este processo. Dentre as respostas dos alunos destacamos 4 (quatro):

ALUNO 1: eu pego os livro (sic) na biblioteca pra mim ler.

ALUNO 2: os professores que escolha (sic) as obras literárias.

ALUNO 3: eu pego o livros (sic) na biblioteca para mim ler (sic) em casa ou ni (sic) outro lugar.

ALUNO 4: A professora de português dá os livros e fala o que é bom na história e tudo mais.

Pelas respostas dos alunos se percebe que eles leem por conta própria e também pelo incentivo do professor. Para isso, a biblioteca disponibiliza as obras para os alunos, proporcionando-lhes livre acesso ao acervo. Entretanto, a leitura feita dessa forma não pode ser vista como aquela que conduz ao letramento literário, uma vez que a ação não é dirigida e, por estarem ainda, no ano inicial da 2ª fase do ensino fundamental, eles não têm maturidade para agir com independência como sujeitos leitores, sendo capazes de dar sentido ao texto pela subjetividade.

Finaliza-se com a resposta dos colaboradores sobre a questão 4, que indaga o seguinte: Que tipos de leitura você mais gosta de ler na escola ou em outros ambientes? A preferência pelo texto literário é expressiva, principalmente, pelos gêneros: conto, HQs, cordel e romances, teve um índice elevado de (91.3%) enquanto a preferência para textos jornalísticos alcançou um percentual de insignificante de (4.3%) e um aluno respondeu que nenhum texto lhe agrada, ou seja, ele tem nenhuma preferência.

Vale salientar que dos quatro alunos que afirmaram não gostar de ler, três assumiram, nesta última questão, que gostam de ler História em Quadrinhos (Gibis) e contos. Na verdade, estes alunos não estão plenamente alfabetizados, pois foi verificado durante a pesquisa-ação pela professora-pesquisadora que os mesmos ainda leem silabando, provavelmente se encontram no nível silábico alfabético. Assim, acredita-se que seja esse o fator que os afastam da leitura, embora tenham preferência de gêneros textuais.

A preferência pelos textos literários é visível mediante as respostas dos alunos. Esse gostar representa o primeiro passo na pretensão almejada com esta intervenção, que é promover o letramento literário discente. Credo que a parte mais difícil seria fazer com que eles despertassem esse gosto pela leitura, agora é necessário o estímulo e a condução pelo professor pela leva-lo a entender sua própria condição no mundo, colocando-os mais perto das do diz Todorov (2009) ao expressar que “o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará um conhecedor do ser humano” (TODOROV, 2009, p. 92). Neste sentido, reconhece-se que essa parte de conhecer o ser humano e, simultaneamente conhecer o “eu” através do outro, é o que faz a literatura ser uma arte única, singular que alimenta a vida.

4.5.2. Implementação da Intervenção em Sala de Aula

A princípio, o desenvolvimento da UD se concentrou na parte mais relevante da pesquisa de intervenção, a Sequência Básica do Letramento Literário na escola. Partindo do pressuposto que o livro de literatura infanto-juvenil: O fantástico redutor de moléculas serviria de carro chefe para conduzir a investigação interventiva. Devido a isso, as demais atividades foram geradas a partir da obra literária enfatizada.

Sobre o livro escolhido, vale elucidar que o critério para esta escolha é justificado pela quantidade de exemplares disponível na biblioteca da escola, uma vez que era a única obra, na escola, em número suficiente para suprir a demanda.

As demais atividades trabalhadas durante a aplicação da UD foram retiradas da obra já citada, explorando as outras áreas do conhecimento que se caracteriza por um saber denominado de interdisciplinaridade. Outros conteúdos da Língua Portuguesa foram abordados aproveitando o contexto do texto literário, ou seja, a obra “O fantástico redutor de moléculas”.

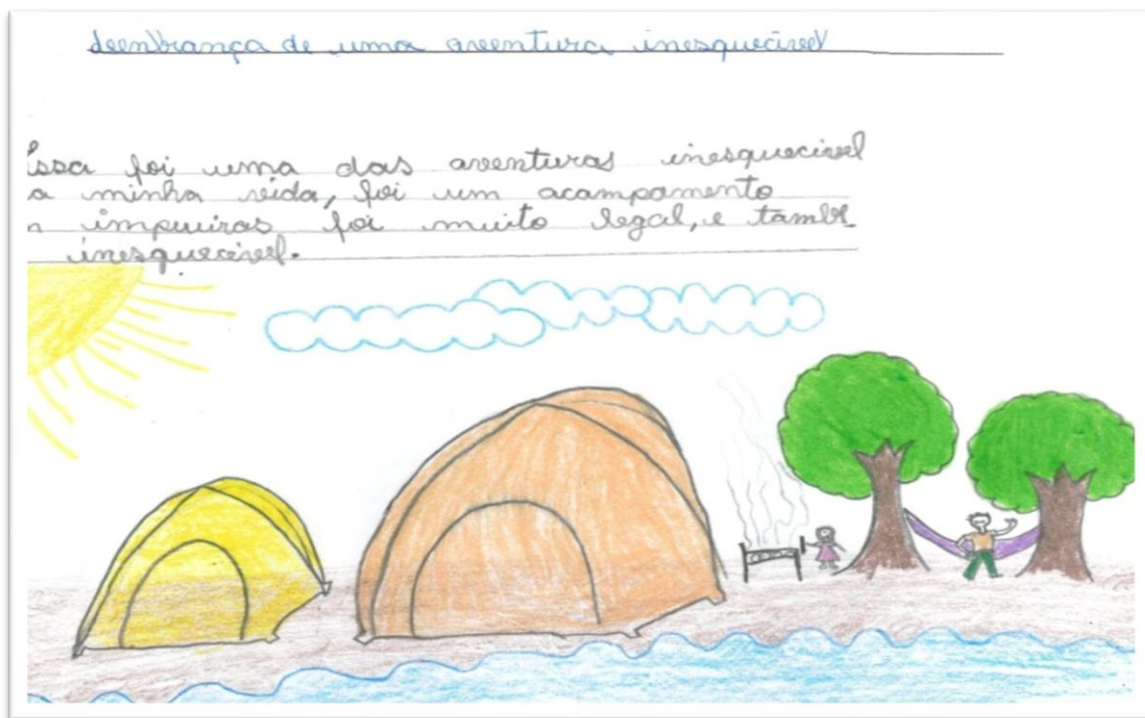
No primeiro dia, os alunos responderam o questionário sobre leitura. No dia seguinte, 30/08/2016, iniciou-se a sequência básica do letramento literário na escola, conforme orientação de Cosson (2014).

Primeiramente, a professora pesquisadora se fez uma breve apresentação sobre as atividades a serem desenvolvidas para a turma, esclarecendo como iria desenvolver o trabalho envolvendo o texto literário numa interação com outras disciplinas e pediu a colaboração para que todos pudessem desenvolver bem todas as atividades propostas. À primeira vista, gostaram da ideia. Logo em seguida, foi solicitado que os educandos buscassem na memória um fato que retratasse a “LEMBRANÇA DE UMA AVENTURA INESQUECÍVEL”. Esta foi a I parte da sequência básica do letramento literário na escola, denominada de MOTIVAÇÃO. Na qual a turma poderia representar essa lembrança por escrito, em desenho ou até mesclasse desenho e escrita.

A princípio, alguns alunos demonstraram indiferença, pois não estavam dispostos a executar a tarefa. No entanto, depois que um aluno perguntou o que era uma aventura, a resistência foi dissipada quando a professora regente e a pesquisadora apresentaram ideias que ajudou a turma. Para isso, relataram episódios ocorridos na infância. E ainda, tentaram definir uma aventura como uma traquinagem que envolve emoção, perigo, medo, alegria, contentamento ou ainda uma mistura de tudo. O mais importante dessa atividade é que esse exercício abriria o caminho para a introdução do texto literário, com uma narrativa emocionante e fantástica de quatro crianças. Com essa atividade se pretendia associar aspectos vividos na realidade com o conto: *O fantástico redutor de moléculas*, conforme assegura Cosson (2014, p. 55) que, “as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir”. Acredita-se que essa motivação tinha essa função de estreitamento.

Apesar de algumas reclamações, já que os mais desinteressados acharam a tarefa difícil, a mesma foi realizada em uma única aula com a participação de todos. Os resultados da atividade foram positivos, uma vez que todos a concluíram, recortamos 2 (duas) motivações, abaixo apresentadas, como comprovação das tarefas realizadas pelos alunos, nas quais apresentaram relatos de fatos, outros mesclaram a escrita com desenhos, outros apenas com desenhos.

Exemplo 1

*Lembrança de uma aventura inesquecível*

Essa foi uma das aventuras inesquecíveis da minha vida. Foi em um acampamento em Ipueiras. Foi muito legal e também inesquecível.

Exemplo 2

Lembrança de uma aventura inesquecível

Estava em Palmas na casa do meu tio de... moro no apartamento do lado da escola do Santos de Futebol, à noite eu fui lá jogar, fiz 3 gols.

Lembrança de uma aventura inesquecível

Estava em Palmas na casa do meu tio. Ele mora em um apartamento do lado da escola do Santos de Futebol. À noite eu fui lá jogar. Fiz 3 gols.

Nas duas motivações transcritas foram percebidas algumas incoerências com relação à ortografia, concordância verbal e nominal, emprego de letra minúscula em substantivo próprio e falta de sinal de pontuação ou seu emprego inadequado. Mas a professora-pesquisadora não corrigiu nas atividades dos alunos essas inadequações da escrita, até porque, o objetivo desta atividade é preparar o espírito para a leitura literária. Por outro lado, os alunos foram orientados sobre a escrita e seus recursos como exige a norma padrão. Para isso, foi feito o levantamento de todos os erros das motivações e depois a professora-pesquisadora mostrou no quadro para que a turma comparassem as escritas corretas com as inadequações verificadas. Com isso, os alunos foram incentivados a fazer a autocorreção.

Apesar das incoerências detectadas, percebeu-se que a motivação, de fato, é uma preparação para se apresentar ao aluno a obra literária com entusiasmo, visando despertá-lo para o prazer da leitura. Por isso, é muito importante a utilização dessa estratégia. Este recurso pode fazer com que leitura literária se torne eficaz na escola, a partir do estímulo da atividade motivadora.

Na aula seguinte, 3ª aula, deu-se continuidade a sequência básica, era o momento mais esperado, a apresentação do livro de literatura infanto-juvenil chamada de INTRODUÇÃO. Primeiramente, a professora pesquisadora mostra o

livro para a turma. Convidando os alunos a fazer as antecipações pela gravura da capa e também pelo título. Este momento, na aula de apresentação da obra seguiu-se as recomendação de Cosson (2014):

A apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra. Nesse caso, o professor realiza coletivamente uma leitura do livro. Por isso, não pode deixar de levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do texto e incentivar os alunos a comprová-los ou recusá-las depois de finalizada a leitura da obra, devendo em seguida justificar as razões da primeira impressão (COSSON, 2014, p. 60).



Imagem 1: Gravura do livro o Fantástico redutor de moléculas

Pode-se afirmar que a participação da turma foi contagiante, pois todos queriam ser ouvidos com suas hipóteses levantadas sobre a obra. Assim, foi preciso que a professora-pesquisadora chamasse a atenção da turma, solicitando que falasse um de cada vez. Depois, os livros foram distribuídos para cada aluno. Naquela aula, foi iniciada a LEITURA. A turma optou por uma leitura compartilhada. Com as carteiras em círculo, fizemos a leitura do livro “*O fantástico redutor de moléculas*” por duas aulas seguidas, sempre a professora-pesquisadora interrompia a leitura antes da troca de aulas para tecer os comentários sobre a leitura e também fazer interpretação oral sobre os pontos mais relevantes.

Esses pontos de discussão depois da leitura são importantes no processo de letramento. Então, era nesse momento que a ficção era contextualizada na realidade, levando alunos e docentes às reflexões dos fatos, acontecimentos e condições humanas postas em discussão, isso desencadeava as inter-relações entre as disciplinas, ou seja, acontecia o que se denomina de interdisciplinaridade, bem como pensar na condição do outro e se solidarizar com ele, assim como nos termos de Candido (2004) ao postular que, “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.16).

Diante do exposto, vale frisar que, sem dúvidas, os momentos de debates e discussões sobre a leitura do texto literário foram os mais importantes da intervenção na sala de aula do CECB, pois eram os instantes em que os alunos mais participavam. Neste sentido, Cosson (2014) afirma que:

Dentro do processo de letramento literário, consideramos que o investimento em atividades como debates, exposições orais e outras formas de linguagem oral em sala de aula são fundamentais, ou seja, a discussão é uma atividade tão importante quanto aquelas centradas na leitura e na escrita (COSSON, 2014, p. 114-115).

Certamente, esses momentos são de grande relevância. E na intervenção na escola campo foram as exposições orais que marcaram significativamente o processo de leitura da SBLLE. Ainda mais porque, o livro lido contém dois contos, “*O fantástico redutor de moléculas*” e o “*Detector de doenças*”, estórias pertencentes ao gênero “conto maravilhoso”, a corporificação de fantasias fantásticas conectadas a situações vividas no cotidiano retratadas nos dois contos despertaram nos colaboradores bastante interesse. Na verdade, o conto é uma estória dividida em dois momentos.

Primeiramente, narra a aventura de quatro crianças que ao entrarem em uma nave, foram reduzidos por uma máquina inventada por um cientista, tio de um dos garotos. A partir desse momento, a turma vive uma aventura do outro mundo, pois foram reduzidos a um grão de areia e foram engolidos pela empregada, ao comer uma rosca, onde a nave pousou que a primeira vista parecia uma montanha. Assim, as crianças vivem uma aventura dentro do corpo humano e lá, veem muitos

parasitas, mergulhando assim, no mundo das doenças. Com o incidente das crianças com a máquina redutora, o cientista conheceu a favela onde morava sua empregada ficou consternado com sua situação e desfez seu laboratório e a levou com seu filho para lá morar. Durante a arrumação do laboratório para abrigar a empregada, encontraram um aparelho chamado detector de doenças.

Este aparelho descobria qualquer doença, bastasse apontá-lo na direção do doente, mas se o aparelho esquentasse deixava-o imóvel. As quatro crianças decidiram ajudar as pessoas que moravam na favela. Lá não tinha saneamento básico, mas muito lixo nos arredores. Nessa nova aventura as crianças encontraram um bandido que queria roubar o detector de doença... Enfim, os aventureiros descobrem pessoas com dengue e AIDS, buscam alternativas para ajudá-las, bem como melhorar a vida da comunidade, principalmente, das pessoas menos favorecidas socioeconomicamente.

Assim, este simples conto suscitou o desenvolvimento de aulas bem significativas, pois se percebeu o interesse, a participação e a aprendizagem a partir do texto literário pelo viés da interdisciplinaridade. Uma vez que o conto possibilitou a exploração de outros saberes envolvendo o campo das Ciências Físicas e Biológicas, História, Geografia, Matemática, Ensino Religioso e Arte. Neste sentido, Barthes (1979) afirma que:

é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura [...] faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso (BARTHES, 1979).

Durante a leitura do livro citado, foram propostos dois **intervalos**, que consistiu no acompanhamento da leitura, para auxiliar os alunos nas dificuldades, não sendo uma forma de vigiar para saber se o aluno leu. No primeiro, foram indicadas as páginas que deveriam ser lidas em casa para socialização no dia subsequente. Na aula seguinte, por meio de uma conversa a professora-pesquisadora perguntou como tinha sido a leitura das páginas solicitadas, para sua surpresa uma aluna disse:

Professora, eu gostei muito da estória. Por isso eu li ela inteira. Sabe quanto a gente acha a estória tão legal que a gente quer saber como vai ser o

final? Foi assim, por isso li, logo a estória inteira (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Como afirma Bettelheim (2015), “para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade”. Diante desse fato, para essa aluna o intervalo não era mais interessante porque, já conhecia a estória completa, mas os demais leram apenas o indicado pela professora. Assim, os alunos mais participativos faziam seus comentários sempre enfatizando os assuntos relacionados à parte da humanização, como ser solidário, ser empáticos com a situação do outro. O professor-pesquisador, anteriormente, tinha pedido para a turma prestar atenção nestes pontos durante a leitura. Perceber esses tipos de circunstâncias no texto literário é o que faz o leitor ser mais humano e a olhar ao redor de si ver o outro e se compreender através do outro.

Nesta perspectiva, pode se apropriar do que diz Todorov (2009) ao garantir que a análise das obras feitas na escola não deve ter como objetivo ilustrar conceitos recém-introduzidos de um ou outro linguista ou este ou aquele teórico de literatura, pois, assim os textos serão aplicação da língua e do discurso. Mas a tarefa de análise deve ser a de se fazer ter acesso ao sentido dessas obras. Pois se postula que esse sentido é o que direciona os leitores a um conhecimento do humano.

Durante todo o período de intervenção na sala de aula o que se buscou, em primeiro lugar, foi o conhecimento do humano, uma vez que é esse conhecimento o centro do letramento literário. Embora se tenha desenvolvido outras atividades, com exploração de outros conteúdos, mas a ênfase nas especificidades do literário não foi esquecida em detrimento de outras atividades e conteúdos. Desse modo não se contrariou os PCNs ao afirmar que:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário. A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, **é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários**, ou seja, **tratá-los como expedientes para servir ao ensino das**

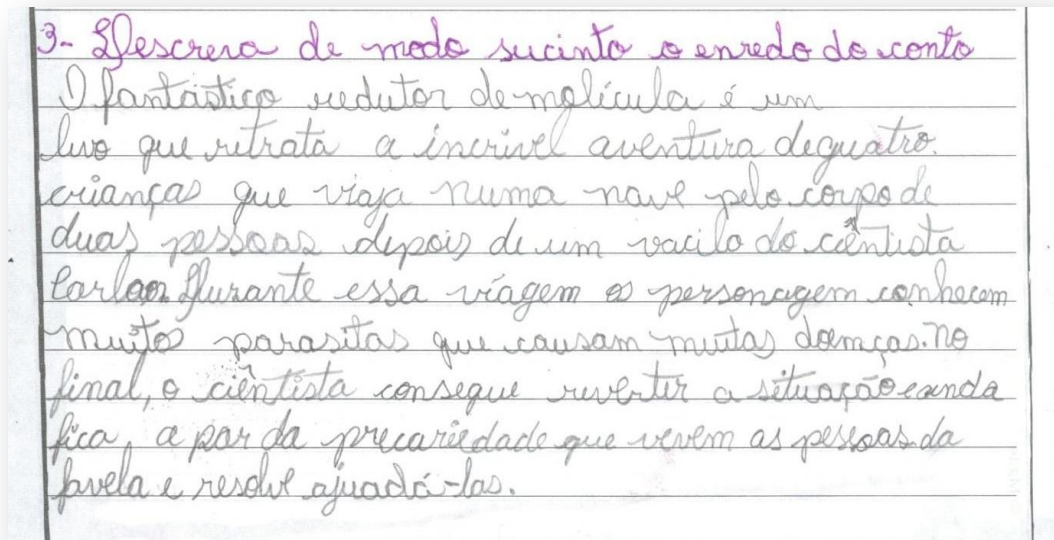
boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. (PCN's, Língua Portuguesa, ensino fundamental, p. 29-30, grifos da autora)

Nos intervalos da leitura outras atividades foram desenvolvidas, de forma contextualizada com as leituras realizadas no período. Entretanto, antes de elencá-las, será mostrado como se deu o término da SBLLE, embora as demais atividades desenvolvidas e conteúdos fossem trabalhados intercaladamente. Dando continuidade a SBLLE, realizou-se o outro intervalo, depois da finalização da leitura do livro “O fantástico redutor de moléculas”. Na oportunidade, fez-se a INTERPRETAÇÃO, correspondendo à etapa final do SBLLE, primeiramente de forma oral, alguns alunos falaram do seu entendimento sobre a obra, os mais tímidos não se dispuseram a participar da socialização. Vale destacar que a interpretação representa um dos momentos de avaliação assim como os intervalos. Sobre isso, Cosson (2014) garante que:

A sequência básica apresenta três grandes pontos de apoio para a avaliação da leitura literária. O primeiro deles está nos intervalos que acompanham a leitura da obra. [...] O segundo e o terceiro pontos de apoio estão muito próximos: são a discussão e o registro da interpretação (COSSON, 2014, p. 113-114).

Enfatiza-se mais uma vez que foram esses três pontos os mais importantes, sobretudo que foi realizado durante a intervenção na sala de aula com os alunos colaboradores do 6º ano do CECB. Os demais conteúdos e atividades aplicadas durante esse período serviram apenas para atender as exigências do currículo, diferenciados somente no aprofundamento permitido pela interação entre os saberes, ou seja, pela interdisciplinaridade. A seguir são elencadas algumas atividades desenvolvidas de formas paralelas ou intercaladas à SBLLE.

Exemplo 3

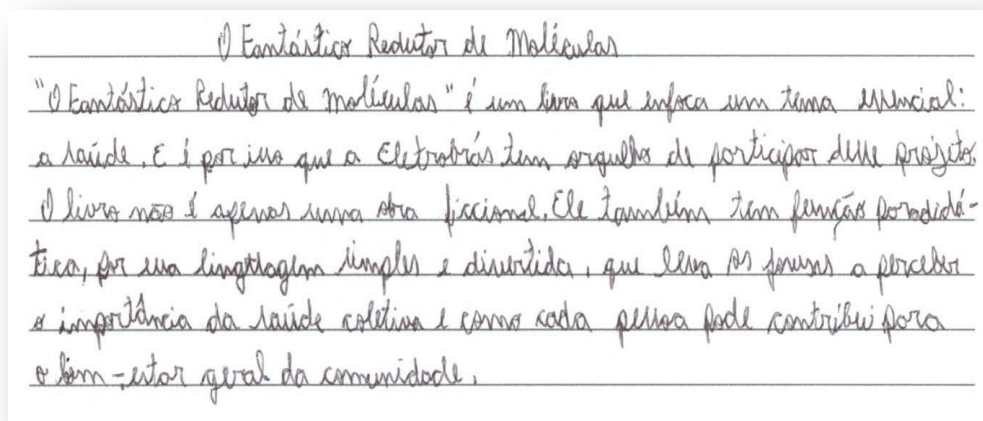


Transcrição do texto

O Fantástico redutor de moléculas é um livro que retrata a incrível aventura de quatro crianças que viajam numa nave pelo corpo humano de duas pessoas, depois de um vacilo do cientista Alaor. Durante essa viagem o personagem conhecem muitos parasitas que causam doenças. No final, o cientista consegue reverter à situação e ainda fica a par da precariedade que vivem as pessoas da favela e resolve ajuda-las.

Esta atividade corresponde ao registo da interpretação. Mas na oportunidade exploramos os elementos da narrativa. Os alunos assistiram a um vídeo antes, explorando o conteúdo e depois fizeram essa atividade. Pode-se verificar que a aluna cometeu alguns erros, por exemplo: **livo** em vez de **livro**; crianças que **viaja**, em vez de **viajam**, **Carlos**, em vez de **Alaor**. Outras inadequações com relação à acentuação, emprego de letras maiúsculas e sinais de pontuação são observados. No entanto, vale mais a observação da organização das ideias, e a aluna soube articulá-las, fazendo uma síntese adequada. Acredita-se que a escolha dessa forma de registo foi condizente com a série e o desenvolvimento. Entretanto, nem todos conseguiram se expressar claramente. Outros não fizeram, teve ainda o que copiou o prefácio da obra. Veja abaixo.

Exemplo 4



Durante a intervenção, a leitura foi desenvolvida frequentemente, por causa de a temática focalizada estar direcionada a leitura, todas as demais tarefas também a esta de alguma forma estava relacionada. Sendo assim, foi explorado um conto de Monteiro Lobato muito conhecido que representa um marco da História do Pré-Modernismo brasileiro, a *História do Jeca Tatu*. Este conto foi escolhido por apresentar características semelhantes à obra da SBLLE "O fantástico redutor de moléculas". Devido a isso, na interpretação, depois de uma aula de leitura mista com leitura individual e compartilhada, explorou-se todos os aspectos convergentes dos contos. No levantamento pelos alunos de temas comuns, destacaram: as verminoses; a pobreza; doenças; avanços tecnológicos; meio ambiente; moradia; higiene e saúde e a solidariedade.

Neste sentido, foi lido outro texto, o qual foi inserido na disciplina de Ensino Religioso intitulado "Solidariedade: caminho para a paz", uma vez que os contos retratava a solidariedade, a preocupação com o outro, a disposição para ajudar a quem tem necessidade. Certamente, esse é um dos papéis da literatura, como bem enfatiza Candido (2004), "[...] a literatura satisfaz à necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles". Depois da leitura do texto e da interpretação oral os alunos responderam as questões proposta, conforme o exemplo 5.

Exemplo 5

1. Como ser solidário, no dia-a-dia, num mundo marcado pelo individualismo consumista? Alicia

ajudar dando coisas básicas, roupas, calçados, e muitas outras coisas podemos ajudar no dia-a-dia.

2. Não seria utopia falarmos em solidariedade? Justifique sua resposta.

Não, porque a solidariedade não é um sonho impossível.

3. Como ser solidário quando as relações humanas são permeadas pela desconfiança?

não ter vergonha de ser solidário e não desconfiar do próximo.

4. Você pratica ações de solidariedade? Justifique sua resposta.

sim. Por que Deus se aguarda disso, ajudando minha mãe em casa, ajudando um vizinho que está passando dificuldades e outras coisas podemos fazer para ajudar o próximo.

As respostas a essa atividade, pode-se dizer que estão dentro dos padrões de aceitabilidade, já que são respostas pessoais, mas na questão 1, poderia ser complementada com a abertura do espírito humano para olhar para a coletividade em vez de olhar apenas para si e suas necessidades; a questão 2, também, pois quando se dedica a ajudar o próximo e faz isso nenhum outro interesse a não de estender a mão a quem precisa, qualquer tipo de desconfiança se dissipa.

O CECB tem no PPP (Projeto Político Pedagógico) um plano de ação de combate a dengue, que devem ser desenvolvidas de fevereiro a dezembro. Assim, aproveitando o contexto do conto que aborda doenças como dengue e Aids, na aula de Arte confeccionou-se cartazes para uma campanha de combate, tema muito pertinente no momento, pois iniciou o período chuvoso e o mosquito *Aedes aegypti* ataca a população nesse época. Segue fotografia dos cartazes.

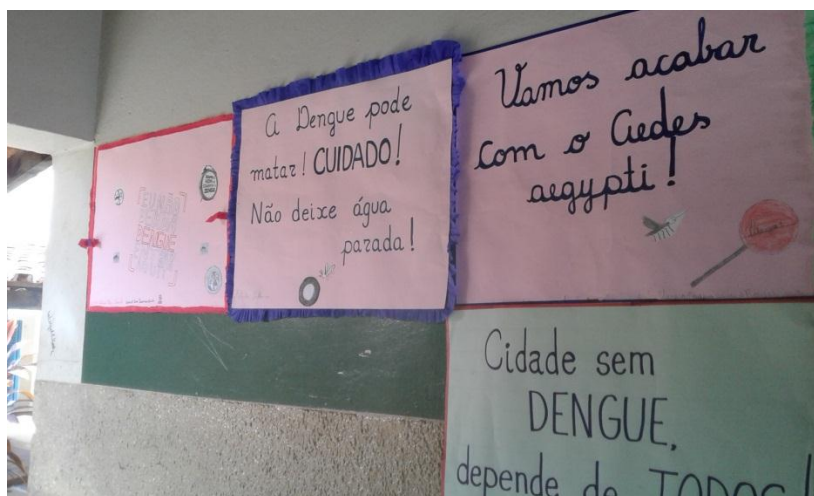


Imagem 4: Confeção de cartazes sobre a dengue
Fonte: Professora-pesquisadora

Vale destacar que muitos conteúdos foram trabalhos. Entretanto, serão apresentados exemplos apenas os referentes à Língua Portuguesa. Mas se desenvolveu atividades de multiplicação, adição e subtração por meio da criação de situação problema. Esta atividade foi produtiva, pois tinham uns quatro alunos que sabiam a tabuada de multiplicação. No entanto, não sabiam como proceder para organizar os números com relação à posição das casas decimais. Nessa aula, a professora-pesquisadora foi de carteira em carteira daqueles que estavam com dificuldade, além de pedir que os alunos mais desenvolvidos acompanhassem o colega para ajudá-lo. Por estarem no clima da solidariedade, tema bastante recorrente durante todo o processo de intervenção, por representa uma função da literatura, nenhum reclamou por ajudar o colega.

Seguem as atividades e conteúdos trabalhados, tendo como justificativa atender as exigências currículo referente aos conteúdos mínimos a serem aplicados no III bimestre/2016. Outra justificativa foi o destaque dos mesmos no contexto dos contos, por exemplo, a onomatopeia sobressaiu nos dois primeiros contos por isso, foi revisado com exercícios explorando as figuras de linguagem: metáfora, comparação, onomatopeia e prosopopeia ou personificação. Os sinais de pontuação também foram bastante expressivos nos contos. Aproveitando-se a linguagem literária, ministrou-se o conteúdo de frase, oração e período. Todas as atividades foram retiradas dos contos.

Exemplo 6

e forme variações absolutas a partir dos verbos indicados
 abaixo:

a) **ficava**: A menina ficava com a mãe.
 b) **trabalhou**: O homem trabalhou a vida inteira.
 c) **vivia**: A família vivia feliz.
 d) **brincava**: Toda a família brincava na praia.


Data: 06/03/16

Figuras de linguagem: onomatopéia, metáfora, comparação e personificação


a) **onomatopéia**: figura de linguagem que representa os sons de palavras e sílabas.
 Ex: André ligou a mãe, fechou os olhos automaticamente.
 ... ZUM

b) **metáfora**: consiste em utilizar palavras de expressão em lugar de outras, por haver entre elas uma relação de semelhança.
 Ex: O homem é magro, diziam os vizinhos.

c) **Comparações**: é uma figura de linguagem que tem um elemento comparativo expresso que pode ser representado pelas palavras: *como*, *que*, *mesmo*, *tal qual*, *fuito*, *semelhante*.
 Ex: Os meninos recriam jogos, e vivem brincando de contêntes como passarinhos.



Exemplo 7


13/03/16

Pontuação

; | . | , | : | ? | ! | ... | " | " | - | () | []

vírgula: sinal indicativo de uma pausa de breve duração.

ponto: geralmente é empregado no final de frases declarativas ou imperativas e no fechamento de orações e períodos.

Os conteúdos trabalhos acima fogem da proposta inicial da pesquisa-ação. Entretanto, não seria justo ministrar o projeto de intervenção na turma de colaboradores por um bimestre inteiro e deixá-los atrasados nos conteúdos previstos no currículo. Por último, realizaram-se as aulas para apresentação do produto final previsto na UD. Este produto seria uma crônica, que após 4 (quatro) aulas ficaram prontas. Primeiramente, foi apresentado o gênero, suas características, leituras de crônicas diversas da coletânea das Olimpíadas de Língua Portuguesa, depois foi solicitado que escrevessem sobre algum fato ocorrido no decorrer da aplicação da UD na sala de aula, uma vez que esse gênero retrata fatos corriqueiros do cotidiano. Depois disso, os alunos fizeram a produção e a reescrita da mesma. Das produções feitas, foram escolhidas três como recorte para esta pesquisa. Segue as crônicas e as transcrições.

Crônica 1

Aula sobre Crônica

Um certo dia na aula da professora Rosiene, ela pediu que todos os alunos fizessem uma crônica. Mas fiquei me perguntando, o que seria uma crônica? Então decidi perguntar:

- Professora o que é uma crônica mesmo?

Ela me respondeu:

- É uma narrativa curta sobre temas cotidianos e atuais.

Quando a professora me respondeu o que era uma crônica.

Saí pra ela:

- Ah, professora entendi, crônica é um fato comum que acontece no dia a dia das pessoas, em que relata a condição da vida real!

Eu tinha entendido o que era uma crônica, mas não estava dando conta de fazer a minha, por enquanto que os outros alunos já tinha terminado suas crônicas estavam quase virando crônistas, e eu ainda não estava dando conta de fazer a minha.

Então tive uma grande ideia de fazer uma crônica, falando sobre a própria aula e deu certo mesmo.

Transcrição da crônica 1

Aula sobre crônica

Um certo dia na sala de aula a professora Rosiene, pediu que todos os alunos fizessem uma crônica. Mas fiquei me perguntando, o que será uma crônica? Então decidi perguntar:

- Professora, o que é uma crônica mesmo?

Ela me respondeu:

- É uma narrativa curta sobre temas cotidianos e atuais.

Quando a professora me respondeu o que era uma crônica.

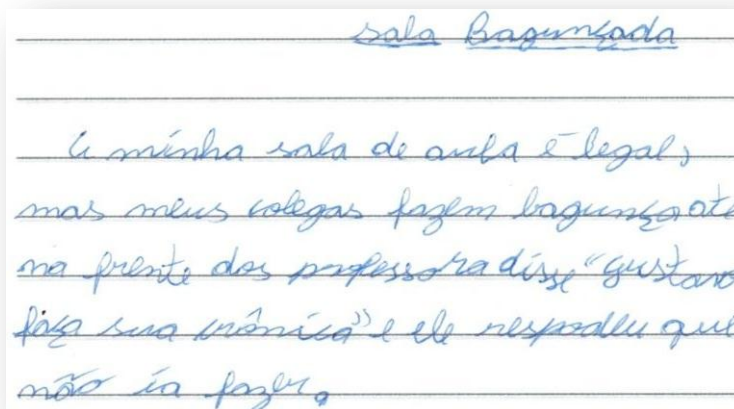
Falei pra ela:

- Ah, professora entendi, crônica é um fato comum que acontece no dia a dia das pessoas, em que se relata o cotidiano da vida real!

Eu tinha entendido o que era uma crônica, mas não estava dando conta de fazer a minha, enquanto isso os outros alunos já tinham terminado suas crônicas, estavam quase virando cronista, e eu ainda não estava dando conta de fazer a minha.

Então, tive uma grande ideia de fazer uma crônica, falando sobre a própria aula e deu certo mesmo.

Crônica 2

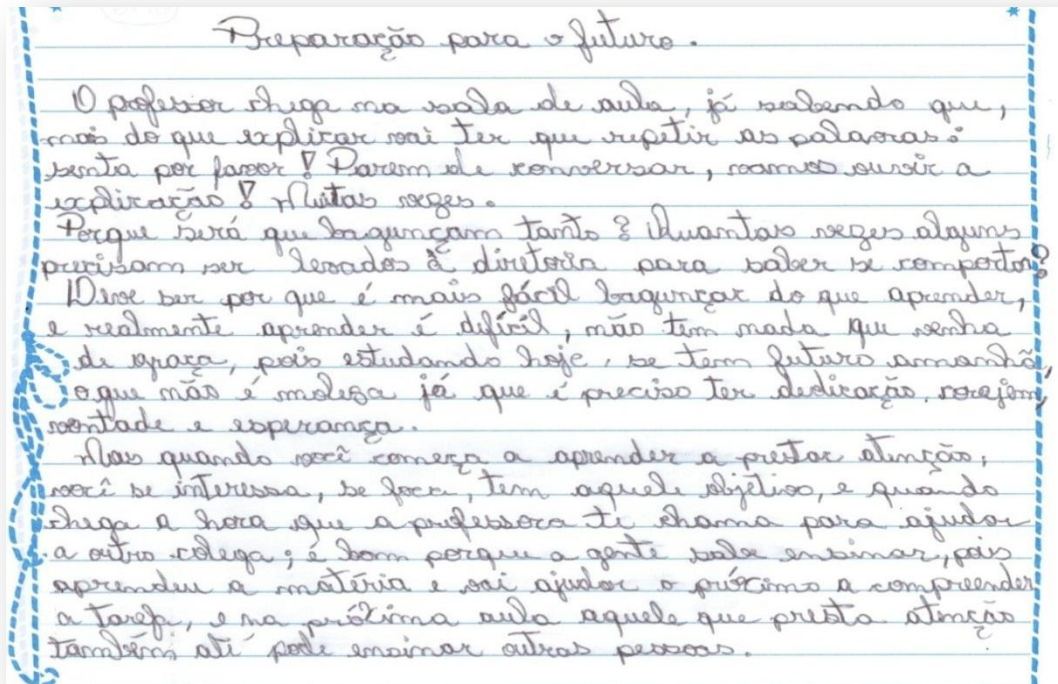


Transcrição da crônica 2

Sala bagunçada

A minha sala de aula é legal, mas meus colegas fazem bagunça até na frente da professora que disse "Gustavo faça sua crônica" e ele respondeu que não ia fazer.

Crônica 3



Transcrição da crônica 3

Preparação para o futuro

O professor chega na sala de aula, já sabendo que, mais do que explicar vai ter que repetir as palavras: senta por favor! Parem de conversar, vamos ouvir a explicação! Muitas vezes.

Por que será que bagunçam tanto? Quantas vezes alguns precisam ser levados à diretoria para saber se comportar?

Deve ser por que é mais fácil bagunçar do que aprender, e realmente aprender é difícil, não tem nada que venha de graça, pois estudando hoje, se tem futuro amanhã, o que não é moleza já que é preciso ter dedicação, coragem, vontade e esperança.

Mas quando você começa a aprender a prestar atenção, você se interessa, se foca, tem aquele objetivo e quando chega a hora que a professora te chama para ajudar outro colega; é bom porque a gente sabe ensinar, pois aprendeu a matéria e vai ajudar o próximo a compreender a tarefa e na próxima aula aquele que presta atenção também até pode ensinar outras pessoas.

Essas foram as amostras escolhidas do produto final da UD, em que cada aluno escreveu sobre assuntos variados que permearam nas aulas do projeto de intervenção. Acredita-se que essa tarefa final foi bastante significativa, embora,

depois da orientação para a reescrita ainda constaram pequenas erros como podem observar nas transcrições, mas o importante é que todos participaram, uns não conseguiram se expressar adequadamente conforme a habilidade exigida para a série, fato comprovado acima na crônica 2. Mesmo assim valeu a pena. Diante disso, percebe-se que aqueles com dificuldade de leitura também têm com a escrita.

Fazendo uma retrospectiva da implementação do projeto de intervenção na turma do 6º ano 03 (62.03) do CECB de Fátima (TO), acredita-se que a pesquisa-ação teve seus pontos positivos e também negativos. O desenvolvimento favorável diz respeito ao trabalho desenvolvido com o texto literário pelo viés interdisciplinar, no qual envolveram as quatro etapas da SBLLE, uma vez que estimulou a participação, o interesse e promoveu a aprendizagem. Já os outros conteúdos de Língua Portuguesa não foram tão bem aproveitados pelos alunos como os que envolveram a leitura. Entende-se que por fazer parte da rotina da sala de aula eles não despertaram interesse na turma.

Mas, apropriando-se do que diz Japiassu (2006) sobre o mérito do conhecimento interdisciplinar é que ele “[...] nos permite apresentar e ensinar as ciências de outra forma [...]”. Neste sentido, pode se afirmar que a intenção era nestes termos, embora esse autor tenha alertado que “toda pesquisa dependendo de várias disciplinas encontra obstáculos”. Por outro lado, deve-se reconhecer que a representatividade do texto literário se sobressaiu e ocultou a parte negativa desse trabalho. Assim, afirma-se que os objetivos previstos para na implementação da pesquisa-ação citados na introdução foram atingidos e que a pergunta inicial de pesquisa já se encontrou a resposta.

Para a pergunta: Como a interdisciplinaridade explorada pela leitura de textos literários poderá favorecer para a formação de leitores? A resposta é simples, primeiro porque, na leitura do texto literário precisa-se buscar seu sentido para compreendê-lo, a partir desse exercício torna-se evidente a presença de outros saberes, isto desperta a curiosidade e esta, o interesse. Não existem outros fatores que favoreçam mais a formação de leitores do que o interesse e a curiosidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é vista como uma prática, que vai além da decodificação de palavras, uma vez que ela abrange a compreensão e a construção de sentido presente no texto. Dominar de forma proficiente a leitura viabiliza o pleno desenvolvimento da cidadania, formando indivíduos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de agir com destreza nas diversas esferas da sociedade, pois a leitura e a escrita são fatores essenciais para se conseguir êxito nas práticas sociais. Desse modo, buscar a proficiência na leitura é um fator que requer urgência. A leitura literária trabalhada na escola pode contribuir favoravelmente para se formar leitores proficientes.

Diante do exposto, acredita-se que a literatura por saber muito sobre os homens (Barthes, 1979), pode ser uma ferramenta de grande valor para mudar as estatísticas que mostram, através das avaliações externas, a deficiência dos brasileiros em geral com referência ao domínio de leitura. Porque, na verdade, a literatura se faz presentes por meio do texto literário desde os tempos mais remotos. Esse quesito é o que torna a literatura como um saber singular, distinto dos demais, que trata das questões humanas e por isso mesmo possui o poder humanizar as pessoas. O papel humanizador da literatura faz o indivíduo se colocar no lugar do outro, pois é pela presença do outro que se reconhecem e intervêm no mundo.

O fato é que a problemática envolvendo a leitura é um desafio para educadores e escola, e no Brasil, provavelmente está longe de ser resolvido, porque na atual conjuntura não é possível reverter essa situação em curto prazo. A propósito, aproveita-se a inserção no problema para retomar a principal questão que norteou esta pesquisa: Como a interdisciplinaridade explorada pela leitura de textos literários poderá favorecer para a formação de leitores? Ao buscar resposta para essa indagação, a intenção não era supervalorizar a literatura num aporte interdisciplinar para crianças e jovens. A pretensão era evidenciar que essa linha de trabalho apresenta resultados gratificantes.

A resposta desta indagação consta na parte da implementação da intervenção na sala de aula, destacando que a observação, as leituras em sala de

aula e as análises da aplicação da UD, foram os fatores que tornou possível o esclarecimento do resultado apreendido.

Entretanto, para a resolução da atual crise de leitura, é preciso viabilizar investimentos na área educacional, sendo necessárias políticas públicas efetivas que tornem melhor as escolas, fornecendo acervo de qualidade diversificado e, em quantidade que possa atender a demanda, investir na formação continuada de professores, bem como de outros profissionais da escola que atendam os alunos como: coordenador pedagógico, orientador educacional e o bibliotecário.

Vale destacar ainda que nesse mundo movimentado pela globalização e pelos avanços tecnológicos não há lugar para os que não dominam a leitura e a escrita, pois esta detém o mesmo nível de importância da leitura. Para tentar, melhorar essa situação, a instituição escolar da educação básica tem sido o lugar designado para a formação de leitores proficientes. Nessa intenção a escola tem colocado em prática estratégias didático-metodológicas eficazes, que conduza o aluno a estabelecer uma relação significativa e prazerosa com a diversidade de gêneros textuais, principalmente os literários. Mas, infelizmente, a escola pública brasileira não está conseguindo dar conta dessa tarefa. Isso é comprovado pelas avaliações do PISA E SAEB, citados anteriormente na introdução dessa dissertação. Diante disso, é provável que vários fatores estejam contribuindo para esse desempenho insatisfatório, dentre os quais se citam: práticas metodológicas inadequadas, docentes com carga horária excessiva, com pouco tempo para planejar, estudar e realizar outras tarefas pertinentes, comprometendo a formação continuada; biblioteca com acervo pouco diversificado, salas superlotadas; como também recursos didáticos, humanos e físicos insuficientes.

Devido a isso, projetos e programas governamentais têm sido implantados visando à melhoria do desempenho escolar discente na área de leitura, particularmente. Verifica-se que o Ministério da Educação (MEC) tem colocado em práticas políticas públicas que vem ampliando e pondo em funcionamento bibliotecas escolares, com o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), também têm implantado outras ações através, por exemplo, do PROLER, do PRÓ-LEITURA e do Programa Nacional do Livro e Leitura (PNLL), com base nos quatro eixos deste programa o governo estadual do Estado do Tocantins ampliou as

Diretrizes para a implantação do Programa “Vamos Ler!” nas escolas estaduais do Tocantins. O MEC tem investido na leitura através do Programa Mais Educação. E, ainda tem injetado recursos em formação profissional em nível de pós-graduação stricto sensu, a exemplo, do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS que vem contribuindo com a formação de Professores da Educação Básica em todo o país, com ênfase em Língua Portuguesa, Literatura e Leitura.

A proposta deste trabalho, o projeto de intervenção implementado pela UD “Desenvolvendo a capacidade de leitura e interpretação por meio da Literatura Infanto-juvenil”, vem se juntar a esses esforços para possibilitar o desenvolvimento de alunos da educação básica, buscando, assim, contribuir para a formação de leitores, promovendo o ensino e aprendizagem, por meio do prazer de ler, em razão da exposição do aporte didático-metodológico da leitura pela Sequência Básica do Letramento Literário na Escola (SBLLE), com base em Cosson (2014) e também pela conexão estabelecida entre a literatura e a interdisciplinaridade.

Sobre o trabalho realizado no âmbito da sala de aula, com vista à formação de leitores, mediante ações já bastante citadas ao longo desta dissertação, pode-se dizer que se alcançaram os objetivos pretendidos, uma vez que as estratégias didático-metodológicas foram efetivadas com êxito, contribuindo, portanto, para o desenvolvimento e fortalecimento da leitura e da escrita para a formação de leitores proficiente. Enfatiza-se que a apropriação do texto literário pelo viés interdisciplinar é muito importante porque, amplia as possibilidades de aprendizagem, por se constituir como um saber capaz de agregar outros campos do conhecimento, isto é, caracteriza-se pela integração do conhecimento contra a fragmentação e o reducionismo. Acrescentam-se ainda os objetos do texto literário que já veiculam a interdisciplinaridade, principalmente pelo intertexto e contexto, enriquecido pela propriedade da literatura que é monumento de todas as ciências (Barthes, 1979).

Fazendo uma reflexão sobre o trabalho efetuado, especialmente sobre cada uma das estratégias desenvolvidas na SBLLE, no espaço da sala de aula, apontam-se dificuldades e perspectivas de desenvolvimento desta metodologia posterior no âmbito desta pesquisa-ação, pois os conhecimentos abordados promovem condições para que o leitor possam desenvolver com autonomia suas habilidades leitoras. Entretanto, com as mudanças constantes que ocorrem no âmbito escolar,

provocadas pelas diferenças multiculturais dos alunos, outras estratégias e procedimentos de leitura devem ser (re) criados. Além disso, as necessidades de mudanças de abordagem inovam as práticas pedagógicas e promovem aprendizagem discente.

Em suma, a discussão em torno da leitura e seu pleno desenvolvimento, ainda tem muito que fazer para conseguir a satisfação que deve ser mostrada pelo desempenho dos alunos da educação básica. Mas, é sabido que vencer os obstáculos que afastam os adolescentes e jovens da leitura, principalmente da literária no contexto escolar, é um desafio para os educadores e escola. Por isso, verifica-se que existe a necessidade de se inculcar outras investigações científicas que possam aprofundar ainda mais as discussões teóricas e práticas questionadas nessa dissertação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha. **A Produção de Textos nas séries iniciais: Desenvolvendo as competências de escrita**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2006.

BARROS, Ricardo Paes de. COUTINHO, Diana Coutinho. MENDONÇA, Rosane. **Pensando a política de promoção da leitura: um arcabouço analítico** / Texto preparado como subsídio para a reunião que ocorreu em São Paulo, setembro de 2013, no Instituto Ecofuturo.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2015.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de. II. MENDONÇA, Rosa Helena. **Práticas de Leitura e escrita**. – Brasília, 2006.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Marciel, Francisca Izabel Pereira. Martins, Marcia Fontes (Orgs.). **Alfabetização e Letramento na sala de aula**. – 2 ed. – Belo Horizonte : Autentica Editora : Ceale, 2009. (Coleção Alfabetização e Letramento na sala de aula).

CAVALCANTE, Márcia Suany D. Interdisciplinaridade e Livro Didático: uma teia de relações (im)possíveis? In: PINHO, Maria José de. SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. SUANNO, João Henrique (Org.). **Formação de professores e interdisciplinaridade: diálogo investigativo em construção**. 1 ed. Goiânia: América, 2014.

COELHO, N. N. **Literatura e linguagem: A obra literária e a expressão linguística**. 4 ed. Reformulada. São Paulo: Quiron, 1986.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros : a leitura literária na escola** / Teresa Colomer; [tradução Laura Sandroni]. – São Paulo : Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum** / Antoine Compagnon; tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fontes Santiago. 2. ed. – Belo Horizonte : Editora UFMG, 2010.

_____. **Literatura para quê?** / tradução de Laura Taddei Brandini. – Belo Horizonte : Editora UFMG, 2009.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem.** In: Ciência e cultura. São Paulo. USP, 1972.

_____. **O direito a literatura;** O esquema de machado de Assis. In: Vários Escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. Ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário** / São Paulo : Contexto, 2014.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Literatura Ocidental:** autores e obras fundamentais. São Paulo: Editora Ática, 1997.

DOSSE, François. **História do estruturalismo.** V. 1. **O campo do signo,** 1945/1966. Trad. Alvaro Cabral. São Paulo: Ensaio, 1993.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2001.

_____. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa.** 10ª ed. Campinas, SP : Papyrus, 1994.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Desafios à Educação Intercultural no Brasil.** Educação, Sociedade e Cultura, nº 16, 2001, 45-62. Porto Alegre.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler;** em três artigos que se completam. 7. Ed. São Paulo: Cortez/Campinas, Autores Associados, 1986.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas, Mercado de Letras; ALB, 1996.

GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

INGARDEN, Roman. **A obra de arte literária.** 3.ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1965.

_____. **A bidimensionalidade da estrutura da obra literária.** Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Letras da PUCRS, n.1, v.1, nov. 1995.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, vol. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun. 1995.

JANTSCH, E. Vers l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans l'enseignement et l'innovation. In: APOSTEL, L. et al. **L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités**. Paris: Ceri/OCDE, 1972, p. 98-125.

JAPIASSU, Hilton. **O sonho transdisciplinar: e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Vincent Jouve; Marcos Bagno e Marcos Marcio, tradutores - São Paulo : Parábola, 2012.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2009.

KAUFMAN, Ana Maria. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. 9ª Ed. Campinas, SP: Pontes, 1989.

_____. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo rede nos projetos da escola**. – Campinas, SP : Mercado das letras, 1999.

_____. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LOBATO, Monteiro. **Cidades Mortas**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994

MAIA, Josiane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo : Paulinas, 2007. – (Coleção literatura & ensino).

NANNI, Antonio (1998) **L'educazione intercultural oggi in Italia**, Brescia: EMI.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas, Mercado de Letras; Autores Associados, 1994.

MEDEIROS, Michele. **A Interdisciplinaridade na Escola**. Consulta ao site: <http://www.webartigos.com/artigos/a-interdisciplinaridade-na-escola/24165/>. Acessado no dia 11 de outubro de 2016.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3.ed. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1994.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias de sua vida**. In: Vida de professores. Porto, Porto Editora, 1992.

PIAGET, J. L'épistemologie des relations interdisciplinaires. In: APOSTEL, L. et al. **L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités**. Paris: Ceri/OCDE, 1972, p. 131-144.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento Literário e Livro Didático de Língua Portuguesa: Os Amores Dífceis. In Paiva, Aparecida; EVANGELISTA, Aracy Martins; PAULINO, Graça; VERSIANE, Graça (orgs). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p.127- 145.

RIOLFI, Claudia. **Ensino de língua portuguesa**. – São Paulo : Cengage Learning, 2014. – Coleção ideias em ação)

SANTOS, Carmi Ferraz. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações** / organizado por Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. 1ed., 1reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária & outras leituras – impasses e alternativas no trabalho do professor**. – Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SILVA, Wagner Rodrigues. **Ensino de Língua e Literatura – Caderno Didático**. – Palmas, TO: Nagô Editora, 2010.

SILVA, Zilá Aparecida P. de Moura. **Criando a necessidade de ler: análise de uma experiência**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSCar, São Carlos, 1984.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade? : da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes** – São Paulo: Paulus, 2006.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramentos e Diversidade. 2003. Disponível em: [HTTP://telecongresso.sesi.org.br/templates/header/index.php?language=pt&modo=biblioteca&act=categoria&edcategoria=22](http://telecongresso.sesi.org.br/templates/header/index.php?language=pt&modo=biblioteca&act=categoria&edcategoria=22) Acesso em 28/03/2016.

_____. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação** / Brian Street ; tradução Marcos Bagno. – 1. Ed. – São Paulo : Parábola Editorial, 2014.

SUANNO, Marilza V.R. Em busca do conceito de transdisciplinaridade. In: MORAES, Maria Cândida e SUANNO, João Henrique (Org.). **O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. 1 ed. São Paulo: WAK, 2013. P. 102-145.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. **Projetos de Letramentos: ação e formação de professores de língua materna** / Glícia M. Azevedo de M. Tinoco. – Campinas, SP. [s.n], 2008.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo** / Tzvetan Todorov; tradução Caio Meira. – Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

APENDICE 1

A Proposta De Intervenção: Unidade Didática

A proposta interventiva será ancorada na sequência básica da leitura literária, embasada na metodologia de Cosson (2014), composta pelas seguintes ações: I – motivação; II introdução; III – leitura e IV – interpretação. Iniciando com a motivação denominada “Lembrança de uma aventura inesquecível”, para isso o professor deverá instigar com muito entusiasmo para que cada aluno possa relembrar de um acontecimento emocionante e inesquecível que tenha acontecido em sua vida. O mesmo deverá ser apresentado como um relato oral, escrito ou representado por meio de desenho.

Em um segundo momento será vez de apresentar a turma, o livro a ser trabalhado, sob o título de “O fantástico redutor de moléculas”, o qual narra à aventura de quatro crianças que ao entrarem em uma nave, foram reduzidos por uma máquina inventada por um cientista, tio de um dos garotos. A partir desse momento, a turma vive uma aventura do outro mundo, pois foram reduzidos a um grão de areia e foram engolidos pela empregada, ao comer uma rosca, onde a nave pousou que a primeira vista parecia uma montanha. Assim, as crianças vivem uma aventura dentro do corpo humano e detectam muitos parasitas no mesmo, mergulhando assim, no mundo das doenças, que além das verminoses, enfatizam a dengue, a AIDS, resolvendo ajudar as pessoas eles exercem a cidadania na busca de melhorar a vida da comunidade, principalmente, das pessoas menos favorecidas socioeconomicamente.

Entretanto, nesta parte de apresentação do livro, denominada de introdução na sequência básica da leitura literária, o que se pretende é chamar a atenção da turma para a apreciação da capa, das gravuras, da leitura da orelha e da síntese da contracapa que fornece algumas pistas para as inferências que a turma deve fazer sobre a temática tratada na obra. Vale também focar, nas informações referentes aos autores do livro, sobretudo aquelas concernentes à própria obra.

Depois disso, é a hora da leitura, que será dividida em duas partes, a primeira consistirá numa leitura compartilhada em sala, com os alunos em círculo.

Posteriormente, o restante do conto será realizado de forma individual, em casa. Haverá dois intervalos para uma sondagem oral sobre o andamento das leituras e outras atividades intercaladas no período explorando os temas presente de no livro.

UNIDADE DIDÁTICA

Colégio Estadual Conceição Brito

Professora Orientadora: **Maria José de Pinho**

Professora Pesquisadora: **Rosiene Pereira da Costa Barros**

Disciplina: **Língua Portuguesa, Arte, Matemática, História, Geografia, Ciências, Ensino Religioso.**

Turma: **6º ano do Ensino Fundamental II**

PESQUISA QUALITATIVA INTERVENTIVA

TEMA – Desenvolvendo a capacidade de leitura e interpretação através da Literatura Infante – Juvenil (Conto: O fantástico redutor de molécula)

Objetivo Geral: Desenvolver o raciocínio lógico através de situações problemas e a capacidade de ler e interpretar, tendo como instrumento de ensino o texto literário.

Objetivos específicos:

- Identificar informações relevantes para a compreensão do Gênero: conto.
- Identificar o tema e ideia central.
- Entender a progressão temática e encadeamento lógico do texto.
- Identificar a finalidade e a funcionalidade do texto.
- Identificar ideias explícitas que contribuam para compreensão textual.
- Inferir ideias implícitas que contribuam para compreensão textual.
- Relacionar o título com o conteúdo do texto.

- Reconhecer a presença da linguagem figurada e analisar a sua função na construção e no(s) sentido(s) do texto.
- Ler com fluência em voz alta.
- Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação.
- Elementos básicos da narrativa: fato, personagens, tempo, lugar.
- Identificar traços de intertextualidade.
- Identificar os adjetivos nos textos, reconhecendo-os como palavras que atribui características aos substantivos, designando-lhes qualidades, estado ou modo de ser.
- Distinguir frase, oração e período nos parágrafos do texto.
- Reconhecer a relação entre imagem e texto verbal na atribuição de sentido ao texto.
- Estabelecer relações entre os recursos expressivos empregados no texto e os efeitos de sentido produzidos.
- Ler, interpretar e reconhecer as características dominantes de um texto narrativo, lírico ou dramático, em prosa e em verso, e sua respectiva espécie dentro dos gêneros literários.
- Resolver situações problemas, identificando as operações matemáticas que requerem os problemas.
- Reconhecer a importância do saneamento básico para uma vida saudável;
- Reconhecer a importância da saúde coletiva, bem como desenvolver hábitos saudáveis para contribuir para o bem-estar geral da comunidade;
- Produzir cartazes do gênero “anúncio publicitário” orientando o combate a dengue e outras prevenções de doenças;
- Apreciar os componentes visuais contidos nos contos lidos;
- Reconhecer a importância do cuidado com solo para evitar a degradação, estimular a preservação e prevenir doenças;
- Incentivar os hábitos de higiene diária para manutenção da saúde do corpo e da mente;
- Compreender que a desigualdade social é um fator político e social que pode ser amenizado, dependendo da vontade política dos governantes e da participação da sociedade;

- Produzir textos de acordo com a estrutura exigida pelo gênero enfatizado.

Tempo estimado: 25 aulas

Ano: 6º ano do Ensino Fundamental II

Recursos:

- Datashow;
- Vídeos: Elementos da narrativa; Jeca tatu;
- Livro “O fantástico redutor de moléculas”;
- Cópias de atividades;
- Chamex, caneta, lápis preto, lápis de cor, canetinha hidrocor, EVA, papel madeira, tinta guache, pincel;
- Quadro branco.

Conteúdos:

Língua Portuguesa

- Gênero: conto; estrutura e características;
- Conto: O redutor de moléculas; Jeca Tatu – a história.
- Elementos da narrativa (enredo, personagem, narrador, tempo, espaço);
- Classe de palavras: adjetivo;
- Frase, oração e período;
- Figuras de linguagem: onomatopeia, metáfora, comparação e personificação;
- Sinais de pontuação.
- Produto final: Produção de uma crônica com base na unidade didática aplicada.

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

AULAS 01 e 02: Atividade de leitura e oralidade

- Motivação: Lembrança de uma aventura inesquecível – socialização com a turma;

- Turma em círculo para iniciar a leitura compartilhada do conto;
- Apresentação do livro (introdução);
- Leitura compartilhada do conto: “O fantástico redutor de moléculas”.

AULAS 03 e 04: ASSISTIR VÍDEO SOBRE OS ELEMENTOS DA NARRATIVA E RESPONDER ATIVIDADE COM BASE NO LIVRO “O FANTÁSTICO REDUTOR DE MOLÉCULAS”.

<https://youtu.be/eh4eHNQzGnQ>



Oportunizar a turma através do vídeo “Elementos da narrativa” reconhecer esses elementos no conto: O fantástico redutor de moléculas.

Após assistir o vídeo os alunos deverão responder as questões propostas abaixo.

ATIVIDADE SOBRE OS ELEMENTOS DA NARRATIVA

Os elementos da narrativa são: personagem, enredo, narrador, tempo e espaço; de acordo ao vídeo assistido. Agora, vocês memorizem o conto lido e retire do mesmo o que se pede.

1. Quais são os personagens do conto?
2. Que tipo de narrador está presente na narrativa?
3. Descreva de modo sucinto o enredo do conto.

4. Retire do conto algumas indicações de tempo.

5. Onde (espaço) acontece o desenrolar dos fatos?

AULA 05 E 06: SOCIALIZAÇÃO DAS RESPOSTAS SOBRE OS ELEMENTOS DA NARRATIVA E LEITURA DO CONTO: JECA TUTU – A HISTÓRIA.

Jeca Tatu – A história



Monteiro Lobato

Jeca Tatu era um pobre caboclo que morava no mato, numa casinha de sapé. Vivia na maior pobreza, em companhia da mulher, muito magra e feia e de vários filhinhos pálidos e tristes.

Jeca Tatu passava os dias de cócoras, pitando enormes cigarrões de palha, sem ânimo de fazer coisa nenhuma. Ia ao mato caçar, tirar palmitos, cortar cachos de brejaúva, mas não tinha ideia de plantar um pé de couve atrás da casa. Perto um ribeirão, onde ele pescava de vez em quando uns lambaris e um ou outro

bagre. E assim ia vivendo.

Dava pena ver a miséria do casebre. Nem móveis nem roupas, nem nada que significasse comodidade. Um banquinho de três pernas, umas peneiras furadas, a espingardinha de carregar pela boca, muito ordinária, e só.

Todos que passavam por ali murmuravam:

Que grandíssimo preguiçoso!

Jeca Tatu era tão fraco que quando ia lenhar vinha com um feixinho que parecia brincadeira. E vinha arcado, como se estivesse carregando um enorme peso.

Por que não traz de uma vez um feixe grande? Perguntaram-lhe um dia.

Jeca Tatu coçou a barbicha rala e respondeu:

Não paga a pena.



Jeca possuía muitos alqueires de terra, mas não sabia aproveitá-la. Plantava todos os anos uma rocinha de milho, outra de feijão, uns pés de abóbora e mais nada. Criava em redor da casa um ou outro porquinho e meia dúzia de galinhas. Mas o porco e as aves que cavassem a vida, porque Jeca não lhes dava o que comer. Por esse motivo o porquinho nunca engordava, e as galinhas punham poucos ovos.

Jeca possuía ainda um cachorro, o Brinquinho, magro e sarnento, mas bom companheiro e leal amigo.

Brinquinho vivia cheio de bernes no lombo e muito sofria com isso. Pois apesar dos ganidos do cachorro, Jeca não se lembrava de lhe tirar os bernes. Por que? Desânimo, preguiça...

As pessoas que viam aquilo franziam o nariz.

Que criatura imprestável! Não serve nem para tirar berne de cachorro...

Jeca só queria beber pinga e espichar-se ao sol no terreiro. Ali ficava horas, com o cachorrinho rente; cochilando. A vida que rodasse, o mato que crescesse na roça, a casa que caísse. Jeca não queria saber de nada. Trabalhar não era com ele. Perto morava um italiano já bastante arranjado, mas que ainda assim trabalhava o dia inteiro. Por que Jeca não fazia o mesmo?

Quando lhe perguntavam isso, ele dizia:

Não paga a pena plantar. A formiga come tudo.

Mas como é que o seu vizinho italiano não tem formiga no sítio?

É que ele mata.

E porque você não faz o mesmo?

Jeca coçava a cabeça, cuspiam por entre os dentes e vinha sempre com a mesma história:

Quá! Não paga a pena...

Além de preguiçoso, bêbado; e além de bêbado, idiota, era o que todos diziam.

Um dia um doutor portou lá por causa da chuva e espantou-se de tanta miséria. Vendo o caboclo tão amarelo e chucro, resolveu examiná-lo.

Amigo Jeca, o que você tem é doença.

Pode ser. Sinto uma canseira sem fim, e dor de cabeça, e uma pontada aqui no peito que responde na cacunda. Isso mesmo. Você sofre de anquilostomiase.

Anqui... o quê?

Sofre de amarelão, entende? Uma doença que muitos confundem com a maleita.

Essa tal maleita não é a sezão?

Isso mesmo. Maleita, sezão, febre palustre ou febre intermitente: tudo é a mesma coisa, está entendendo? A sezão também produz anemia, moleza e esse desânimo do amarelão; mas é diferente. Conhece-se a maleita pelo arrepio, ou calafrio que dá, pois é uma febre que vem sempre em horas certas e com muito suor. O que você tem é outra coisa. É amarelão.

O doutor receitou-se o remédio adequado; depois disse: "E trate de comprar um par de botinas e nunca mais me ande descalço nem beba pinga, ouviu?"

Ouvi, sim, senhor!

Pois é isso, rematou o doutor, tomando o chapéu. A chuva passou e vou-me embora. Faça o que mandei, que ficará forte, rijo e rico como o italiano. Na semana que vem estarei de volta.

Até por lá, sêo doutor!

Jeca ficou cismando. Não acreditava muito nas palavras da ciência, mas por fim resolveu comprar os remédios, e também um par de botinas ringideiras.

Nos primeiros dias foi um horror. Ele andava pisando em ovos. Mas acostumou-se, afinal...

Quando o doutor reapareceu, Jeca estava bem melhor, graças ao remédio tomado. O doutor mostrou-lhe com uma lente o que tinha saído das suas tripas.

Veja, sêo Jeca, que bicharia tremenda estava se criando na sua barriga! São os tais anquilostomos, uns bichinhos dos lugares úmidos, que entram pelos pés, vão varando pela carne adentro até alcançarem os intestinos. Chegando lá, grudam-se nas tripas e escangalham com o freguês. Tomando este remédio você bota p'ra fora todos os anquilostomos que tem no corpo. E andando sempre calçado, não deixa que entrem os que estão na terra. Assim fica livre da doença pelo resto da vida.

Jeca abriu a boca, maravilhado.

Os anjos digam amém, sêo doutor!

Mas Jeca não podia acreditar numa coisa: que os bichinhos entrassem pelo pé. Ele era "positivo" e dos tais que "só vendo". O doutor resolveu abrir-lhe os olhos.

Levou-o a um lugar úmido, atrás da casa, e disse:

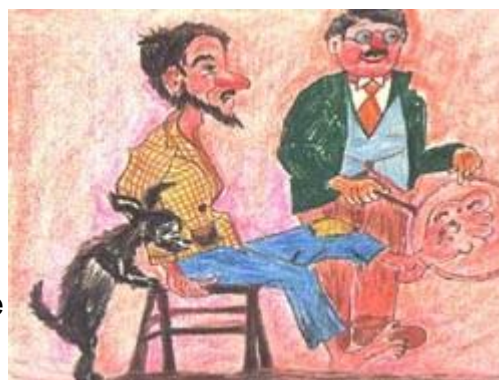
Tire a botina e ande um pouco por aí.

Jeca obedeceu.

Agora venha cá. Sente-se. Bote o pé em cima do joelho. Assim. Agora examine a pela com esta lente.

Jeca tomou a lente, olhou e percebeu vários vermes pequeninos que já estavam penetrando na sua pele, através dos poros. O pobre homem arregalou os olhos assombrado.

E não é que é mesmo? Quem "havera" de dizer!...



Pois é isso, são Jeca, e daqui por diante não duvide mais do que a ciência disser.

Nunca mais! Daqui por diante nha ciência está dizendo e Jeca está jurando em cima! T'esconjuro! E pinga, então, nem p'ra remédio...

Tudo o que o doutor disse aconteceu direitinho! Três meses depois ninguém mais conhecia o Jeca.

A preguiça desapareceu. Quando ele agarrava no machado, as arvores tremiam de pavor. Era pan, pan, pan... horas seguidas, e os maiores paus não tinham remédio senão cair.

Jeca, cheio de coragem, botou abaixo um capoeirão para fazer uma roça de três alqueires. E plantou eucaliptos nas terras que não se prestavam para cultura. E consertou todos os buracos da casa. E fez um chiqueiro para os porcos. E um galinheiro para as aves. O homem não parava, vivia a trabalhar com fúria que espantou até o seu vizinho italiano.

Descanse um pouco, homem! Assim você arrebenta... diziam os passantes.

Quero ganhar o tempo perdido, respondia ele sem largar do machado. Quero tirar a prosa do "intaliano".

Jeca, que era um medroso, virou valente. Não tinha mais medo de nada, nem de onça! Uma vez, ao entrar no mato, ouviu um miado estranho.



Onça! Exclamou ele. É onça e eu aqui sem
nem uma faca!...

Mas não perdeu a coragem. Esperou a
onça, de pé firme. Quando a fera o atacou, ele
ferrou-se tamanho murro na cara, que a bicha
rolou no chão, tonta. Jeca avançou de novo,
agarrando-a pelo pescoço e estrangulou-a

Conheceu, papuda? Você pensa então que está lidando com algum pinguço
opilado? Fique sabendo que tomei remédio do bom e uso botina ringideira ...

A companheira da onça, ao ouvir tais palavras, não quis saber de histórias -
azulou! Dizem que até hoje está correndo...

Ele, que antigamente só trazia três pausinhos, carregava agora cada feixe de
lenha que metia medo. E carregava-os sorrindo, como se o enorme peso não
passasse de brincadeira.

Amigo Jeca, você arrebenta! Diziam-lhe. Onde se viu carregar tanto pau de
uma vez?

Já não sou aquele de dantes! Isto para mim agora é canja, respondia o
caboclo sorrindo.

Quando teve de aumentar a casa, foi a mesma coisa. Derrubou no mato
grossas perobas, atorou-as, lavrou-as e trouxe no muque para o terreiro as toras
todas. Sozinho!

Quero mostrar a esta paulama quanto vale um homem que tomou remédio de
Nha Ciência, que usa botina cantadeira e não bebe nem um só martelinho de
cachaça.

O italiano via aquilo e coçava a cabeça.

Se eu não tropicar direito, este diabo me passa na frente, Per Bacco!

Dava gosto ver as roças do Jeca. Comprou arados e bois, e não plantava nada
sem primeiro afogar a terra. O resultado foi que os milhos vinham lindos e o feijão era
uma beleza.

O italiano abria a boca, admirado, e confessava nunca Ter visto roças assim.

E Jeca já não plantava rocinhas como antigamente. Só queria saber de roças
grandes, cada vez maiores, que fizessem inveja no bairro.

E se alguém lhe perguntava:

Mas para que tanta roça, homem? Ele respondia:

É que agora quero ficar rico. Não me contento com trabalhar para viver. Quero cultivar todas as minhas terras, e depois formar aqui uma enorme fazenda. E hei de se até coronel...

E ninguém duvidava mais. O italiano dizia:

E forma mesmo! E vira mesmo coronel! Per la Madonna!...

Por esse tempo o doutor passou por lá e ficou admiradíssimo da transformação do seu doente.

Esperara que ele sarasse, mas não contara com tal mudança.

Jeca o recebeu de braços abertos e apresentou-o à mulher e aos filhos.

Os meninos cresciam viçosos, e viviam brincando contentes como passarinhos.

E toda gente ali andava calçada. O caboclo ficara com tanta fé no calçado, que metera botinas até nos pés dos animais caseiros!

Galinhas, patos, porcos, tudo de sapatinho nos pés! O galo, esse andava de bota e esporal!

Isso também é demais, são Jeca, disse o doutor. Isso é contra a natureza! Bem sei. Mas quero dar um exemplo a esta caipirada bronca. Eles aparecem por aqui, vêem isso e não se esquecem mais da história.

Em pouco tempo os resultados foram maravilhosos. A porcada aumentou de tal modo, que vinha gente de longe admirar aquilo. Jeca adquiriu um caminhão Ford, e em vez de conduzir os porcos ao mercado pelo sistema antigo, levava-os de auto, num instantinho, buzinando pela estrada afora, fon-fon! fon-fon!...



As estradas eram péssimas; mas ele consertou-as à sua custa. Jeca parecia um doido. Só pensava em melhoramentos, progressos, coisas americanas. Aprendeu logo a ler, encheu a casa de livros e por fim tomou um professor de inglês.

Quero falar a língua dos bifos para ir aos Estados Unidos ver como é lá a coisa. O seu professor dizia:

O Jeca só fala inglês agora. Não diz porco; é pig. Não diz galinha! É hen... Mas de álcool, nada. Antes quer ver o demônio do que um copinho da "branca"...

Jeca só fumava charutos fabricados especialmente para ele, e só corria as roças montado em cavalos árabes de puro sangue.

Quem o viu e quem o vê! Nem parece o mesmo. Está um "estranja" legítimo, até na fala.

Na sua fazenda havia de tudo. Campos de alfafa. Pomares belíssimos com quanta fruta há no mundo. Até criação de bicho da seda; Jeca formou um amoreiral que não tinha fim.

Quero que tudo aqui ande na seda, mas seda fabricada em casa. Até os sacos aqui da fazenda têm que ser de seda, para moer os invejosos...

E ninguém duvidava de nada.

O homem é mágico, diziam os vizinhos. Quando assenta de fazer uma coisa, faz mesmo, nem que seja um despropósito...

A fazenda do Jeca tornou-se famosa no país inteiro. Tudo ali era por meio do rádio e da eletricidade. Jeca, de dentro do seu escritório, tocava num botão e o cocho do chiqueiro se enchia automaticamente de rações muito bem dosadas. Tocava outro botão, e um repuxo de milho atraía todo o galinhame...

Suas roças eram ligadas por telefones. Da cadeira de balanço, na varanda, ele dava ordens aos feitores lá longe.

Chegou a mandar buscar no Estados Unidos um telescópio.

Quero aqui desta varanda ver tudo que se passa em minha fazenda. E tanto fez, que viu. Jeca instalou os aparelhos e assim pode, da sua varanda, com o charutão na boca, não só falar por meio do rádio para qualquer ponto da fazenda, como ainda ver, por meio do telescópio, o que os camaradas estavam fazendo.

Ficou rico e estimado, como era natural; mas não parou aí. Resolveu ensinar o caminho da saúde aos caipiras das redondezas. Para isso montou na fazenda e vilas próximas vários Postos de Maleita, onde tratava os enfermos de sezões; e também Postos de Anquilostomose, onde curava os doentes de amarelão e outras doenças causadas por bichinhos nas tripas.



O seu entusiasmo era enorme. "Hei de empregar toda a minha fortuna nesta obra de saúde geral, dizia ele. O meu patriotismo é este. Minha divisa: Curar gente. Abaixo a bicharia que devora o brasileiro..."

E a curar gente da roça passou Jeca toda a sua vida. Quando morreu, aos 89 anos, não teve estátua, nem grandes elogios nos jornais. Mas ninguém ainda morreu de consciência tranquila. Havia cumprido o seu dever até o fim.

Meninos: nunca se esqueçam desta história; e, quando crescerem, tratem de imitar o Jeca. Se forem fazendeiros, procurem curar os camaradas da fazenda. Além de ser para eles um grande benefício, é para você um alto negócio. Você verá o trabalho dessa gente produzir três vezes mais.

Um país não vale pelo tamanho, nem pela quantidade de habitantes. Vale pelo trabalho que realiza e pela qualidade da sua gente. Ter saúde é a grande qualidade de um povo. Tudo mais vem daí.

AULA 07 E 08: LEVANTAMENTO DE TEMÁTICAS COMUNS NOS DOIS TEXTOS: "O FANTÁSTICO REDUTOR DE MOLÉCULAS" E "JECA TATU – A HISTÓRIA".

É possível verificar entre os dois textos em destaque, que ambos abordam assuntos comuns. Uma vez que enfatizam temáticas que dizem respeito a doenças, a pobreza, a solidariedade, desenvolvimento tecnológico e ao mesmo tempo fala de pessoas que através de atitudes positivas transformaram o meio social do qual fizeram, sendo autores de sua própria história. Porém, o mais interessante é que o professor seja capaz de mostrar aos discentes a grande importância que a Literatura possui no engajamento político e social, que busca melhorias para as classes sociais menos desfavorecidas, cumprindo, desse modo sua função que é humanizar os seres humanos.

Neste sentido, cabe ao professor instigar os alunos a detectarem as temáticas presentes nos textos. Para tanto, deverá propor uma interpretação oral e trabalhar a gramática de forma contextualizada.

AULA 09: CLASSE DE PALAVRA: ADJETIVO. APONTAMENTO DE TODOS OS ADJETIVOS PRESENTES NO TEXTO: JECA TATU; Depois da explicitação da professora sobre as palavras que atribui características aos substantivos; Fazer a divisão do texto em cinco grupos de cinco componentes; depois cada grupo fará a leitura dos adjetivos levantados e ainda deverá distribuí-los conforme as características solicitadas abaixo:

1. Jeca Tatu:

2. Casa do Jeca no começo do texto:

3. Brinquinho:

4. Filhos do Jeca:

5. Roças do Jeca:

AULA 10 E 11: FRASE, ORAÇÃO E PERÍODO.

Explicar as distinções entre frase, oração e período. Para começar é importante conceituar cada um, conforme exponho a seguir:

1) **Frase:** é um enunciado linguístico que possui sentido completo.

Exemplo: Que triste fim o nosso.

Socorro!

Obs: a frase pode ou não se constituir em torno de um verbo. Tendo sentido completo ela é uma frase.

2) **Oração:** é um enunciado que sempre se organiza em torno de um verbo, nem sempre tem sentido completo.

Exemplo: Fique sabendo que tomei remédio do bom e uso botina

ringideira ...

3) **Período:** é a frase constituída por uma ou mais orações. O período pode ser:

a) **Simplex:** quando possui uma única oração, recebendo o nome de oração absoluta.

O Jeca só **fala** inglês agora.

No período simples a oração tem apenas um verbo.

b) **Composto:** é formado por mais de uma oração.

Fique sabendo que tomei remédio do bom e uso botina ringideira ...

Observando a frase acima se percebe que ela possui quatro verbos, então, a frase tem quatro orações.

Atividades

1. Agora, que você já sabe o que é frase, oração e período, responda sobre o parágrafo abaixo o que se pede:

“Jeca Tatu era um pobre caboclo que morava no mato, numa casinha de sapé. Vivia na maior pobreza, em companhia da mulher, muito magra e feia e de vários filhinhos pálidos e tristes”.

a) Quantos períodos têm o fragmento? Sabendo que o período inicia com letra maiúscula no início da frase e termina com um ponto, que pode ser de interrogação, exclamação, final ou reticências.

b) Quantas orações há no primeiro período e quantas no segundo período?

2. Forme orações absolutas a partir dos verbos indicados abaixo:

- a) Ficava
- b) Trabalhou
- c) Vivia
- d) Brincará

➤ AULA: 12 - **Figuras de linguagem: onomatopeia, metáfora, comparação e**

personificação;

As figuras de linguagem serão trabalhadas conforme aparecem nos contos as explicações sobre o conceito de cada uma será dado pela professora oralmente apresentando exemplos depreendidos nos textos.

- a) A **onomatopeia** – é a representação dos barulhos e ruídos, figura de linguagem muito utilizada nas HQs. O livro “O fantástico redutor de moléculas” a onomatopeia é empregada constantemente.

Ex: André ligou a nave, fechou o vidro automático e... **ZUM!**

BRRRRRR! O que é isso?

- b) A **metáfora**: consiste em utilizar uma palavra, ou expressão. Em lugar de outra, por haver entre elas uma relação de semelhança. Na verdade, a metáfora é uma comparação implícita, pois não possui um elemento comparativo exposto.

Ex: O homem é mágico, diziam os vizinhos. Nesta frase, o Jeca é comparado com um mágico, embora sem o elemento comparativo.

- c) A **comparação**: é uma figura de linguagem que tem um elemento comparativo exposto que pode ser representado pelas palavras: como, que nem, tal qual, feito, semelhante.

Ex: Os meninos cresciam viçosos, e viviam brincando contentes como passarinhos.

- d) A **personificação ou prosopopeia**: consiste em atribuir a seres inanimados predicados próprios dos seres animados.

Ex: Quando ele agarrava no machado, as árvores tremiam de pavor.

Atividade

Procurar no conto “O fantástico redutor de moléculas” cada uma das figuras de linguagem estudadas e escrevê-las no caderno.

AULA 13: SINAIS DE PONTUAÇÃO – AULA EXPLICATIVA COM USO DE SLIDES NA SALA DE VÍDEO

Apresentar os sinais: (.) (!) (?) (:) (,) (;) (...) (-) através de slides, explicando qual é a função de cada sinal na constituição das frases, além de ressaltar os tipos de frases com ênfase nas interrogativas, exclamativas e declarativas. Para uma

melhor compreensão do conteúdo os alunos serão divididos em grupo e instigados a descobrir nos contos lidos frases com os sinais acima empregados. Depois disso, cada grupo fará um cartaz destacando dois sinais de pontuação com sua função e exemplos retirados dos contos: O fantástico redutor de moléculas e Jeca Tatu – a história.

AULA 13 E 14: APRESENTAÇÃO DO GÊNERO: CRÔNICA E PRODUÇÃO DO PRODUTO FINAL

Após apresentar oralmente as características do gênero crônica, a professora deverá distribuir as coletâneas de crônicas das Olimpíadas de Língua Portuguesa aos alunos em duplas, após disponibilizar um tempo para que eles leem e verifiquem as características do gênero, solicitar que produzam uma crônica baseada nas leituras feitas dos contos: O fantástico redutor de moléculas e Jeca Tatu – a história.

Matemática

- AULA: 01 E 02: RESOLUÇÃO DE SITUAÇÃO – PROBLEMA ENVOLVENDO AS QUATRO OPERAÇÕES E CORREÇÃO DE EXERCÍCIOS (ATIVIDADE XEROCADA).

A todo instante, em nossa vida, temos oportunidade de calcular com números naturais: a adição, a subtração, a multiplicação e a divisão são operações utilizadas constantemente. Saber realizar corretamente essas operações é importante, entretanto, só somos capazes de resolvê-las quando se sabe que operação devemos usar para resolver uma situação problema.

- a) Na reforma da casa de Carminha, Alaor comprou 3 latas de tinta e um saco de cimento, gastando ao todo 60 reais. As latas de tinta custaram 24 reais. Quanto custou cada lata de tinta, se elas têm o mesmo preço?
- b) Para uma excursão a um museu, o tio de Alaor alugou 4 ônibus. Em cada ônibus foram colocados 35 alunos. Além dos alunos 10 professores acompanham foram na excursão. Quantas pessoas ao todo participaram dessa excursão?

- c) Uma garrafinha de água mineral tem capacidade para 510 mililitros de água. Quantos mililitros de água mineral terão em 120 garrafinhas?
- d) Um cachorro tem, em média, 785 pulgas. Quantas pulgas têm em 102 cachorros?
- e) Em uma grande fazenda existem 150 piquetes do mesmo tamanho, sendo que em cada um deles ficam 85 ovelhas. Quantas ovelhas têm nessa fazenda?
- f) A nave espacial fez um percurso de 5 horas a uma velocidade média de 60km/h. Se a velocidade fosse de 75 km/h, quantas horas gastariam para fazer o mesmo percurso?

$$5 \text{-----} 60 \quad 75 \cdot x = 5 \cdot 60$$

$$x \cdot 75 \quad 75x = 300$$

$$X = 300/75$$

$$X = 4 \text{ horas.}$$

Arte

AULA 01 E 02:

➤ CONFECÇÃO DE CARTAZES; Após ressaltar a importância de se prevenir das doenças apresentadas nos contos, os alunos irão confeccionar cartazes que orientem a população na prevenção das mesmas; depois fixar nas paredes da escola.

➤ ANÁLISE DE RECURSOS VISUAIS; Observar no livro “O fantástico redutor de moléculas” e no “conto do Jeca Tatu” as imagens que os ilustram, depois solicitar que os alunos escrevam frases e orações.

ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES - GEOGRAFIA, HISTÓRIA E CIÊNCIAS.

AULA: 01, 02, 03 E 04: SANEAMENTO BÁSICO; MORADIA; HIGIENE E SAÚDE.

O tio de Alaor não tinha noção das condições em que Carminha sua empregada vivia. Só depois que ele precisou ir até a sua casa, foi que descobriu, o quanto era difícil a vida de Carminha, pois seu bairro não tinha rede de esgoto, e nenhum tipo de saneamento básico, e sua condição de moradia também era muito precária, sem falar na contaminação do solo, devido ao acúmulo de lixo jogado nas rua e no lixão a céu aberto.



Um dos principais objetivos de se dar continuidade as pesquisas em erosão dos solos e o de procurar resolver os problemas oriundos desse processo, que, em última análise, geram uma serie de impactos ambientais. Além disso, para a adoção de técnicas de conservação dos solos, é preciso conhecer como a água executa seu trabalho de remoção, transporte e deposição de sedimentos. A erosão causa, quase sempre, muitos problemas ambientais, em nível local ou até mesmo em grandes áreas.

O acesso informal ao solo e conseqüentemente à moradia é um dos maiores problemas das últimas décadas, fortemente agravado pela falta (intencional) de políticas habitacionais adequadas para atender a população mais carente. Conforme Funes (2005), o principal agente da exclusão territorial e da degradação ambiental é a segregação espacial, que traz consigo uma lista interminável de problemas sociais e econômicos, tendo como conseqüência à exclusão e a desigualdade social que propicia a discriminação, o que gera menores oportunidades de emprego, dentre

outros problemas, ocasionando assim uma perpetuação da pobreza e a ausência do exercício da cidadania.

Leia o texto e responda.

O acesso informal ao solo e conseqüentemente à moradia é um dos maiores problemas das últimas décadas. Você concorda com essa afirmação? Justifique sua resposta.

O que o livro o Fantástico redutor de moléculas tem a ver com este texto?

No conto “Jeca Tatu – a história”, a situação da moradia é enfatizada, porém de duas maneiras, com diferenças no início e no final do conto. Que transformação ocorreu?

Hábitos de higiene

É muito importante para a saúde manter os hábitos de higiene pessoal, para isso temos que tomar banho diariamente e usar roupas limpas. Escovar os dentes após as refeições e antes de dormir. É preciso lavar sempre as mãos após usar o banheiro e antes das refeições. Manter as unhas curtas e limpas. Não andar descalço.

Para manter o corpo hidratado é preciso beber bastante água, e esta tem que ser filtrada ou fervida. A água tem que ser incolor, insípida e inodora.

É essencial alimentar-se de forma saudável e estar bem atento a conservação dos alimentos, como por exemplo:

- lavar as frutas e verduras;
- ferver o leite antes de consumir;
- guardar os alimentos perecíveis na geladeira;
- cobrir os alimentos para não posar moscas;
- sempre observar a validade dos alimentos.

Para ter uma boa saúde devemos dormir no mínimo oito horas por dia em um quarto limpo e arejado. Pois é durante o sono que o ser humano produz grande parte dos hormônios para seu crescimento e desenvolvimento, é neste período também que nós selecionamos e guardamos as informações adquiridas durante o dia.

Para ter uma boa saúde mental é sempre bom ler bons livros e ouvir boas músicas. Passear ao ar livre, praticar esportes e brincar.

QUESTÕES

- 1) Cite 3 cuidados que devemos ter em relação a higiene pessoal.

- 2) O que devemos fazer para nos hidratar?

- 3) Qual é a importância da água? E como ela deve ser?

4) O que podemos fazer para melhorar a qualidade da água?

5) Quais cuidados devemos ter com os alimentos?

Podemos dizer que no bairro onde Carminha morava havia uma epidemia de dengue e outras doenças transmitidas por falta de saneamento básico. Pesquise no dicionário o significado das seguintes palavras;

a) EPIDEMIA:

b) MOLÉCULAS:

c) REDUTOR:

d) SANEAMENTO BÁSICO:

Aproveitamento melhor as temáticas percebidas nas histórias lidas é possível um maior aprofundamento nos conteúdos elencados, para comprovar isso, exploram-se alguns fragmentos retidos das obras:

Evolução tecnológica; máquina redutora de molécula; aparelho detector de doenças; robô martelador; nave espacial; radioamador; sistema de comunicação; radar. “Tudo ali era por meio do rádio e da eletricidade”. “Chegou a mandar buscar no Estados Unidos um telescópio”.

- **Meios de comunicação;** “Suas roças eram ligadas por telefones”; “Tudo ali era por meio do rádio”.
- **Desigualdades sociais;** “A rua onde Carminha morava era uma rua de terra, em um lugar muito pobre”; “Dava pena ver a miséria do casebre. Nem móveis nem roupas, nem nada que significasse comodidade”; “Perto morava um italiano já bastante arranjado, mas que ainda assim trabalhava o dia inteiro”.
- **Tipos de moradia;** “as casas muito simples eram coladas uma nas outras”; “Jeca Tatu era um pobre caboclo que morava no mato, numa casinha de sapé”.
- **Violência urbana;** “A turma conversava tão animada, que nem percebeu um estranho atrás da cerca do terreno baldio, prestando atenção em tudo. Era um tal de Zé Maloca, um malandro magrelo, comprido e mal encarado, conhecido na região”. “Zé Maloca tentou roubar o detector de doença das crianças, mas não conseguiu”.
- **Contaminação do solo;** “Onde Carminha morava tinha água correndo a céu aberto”; “André apontou uma ruela de terra, cheia de buracos, lixo jogado nos cantos e poças de lama”.
- **Verminose;** “Isso está me parecendo um *Áscaris Lumbricoides*, ou no popular... uma LOMBRIGA!”; “Esse é o *Necator Americanus*, outro verme que

entra no corpo da gente e causa uma doença conhecida como amarelão, anemia tropical, doença do Jeca"... "Enteriobius vermicularis ou Oxyurus". "Veja, sêo Jeca, que bicharia tremenda estava se criando na sua barriga! São os tais anquilostomos, uns bichinhos dos lugares úmidos, que entram pelos pés, vão varando pela carne adentro até alcançarem os intestinos".

- **Corpo humano;** "Eles estavam na verdade, atolados no meio dos alimentos engolidos, envoltos em suco gástrico, que servem para digerir a comida"; "Vocês devem estar no intestino delgado da Carminha".

Ensino Religioso

AULA 01 E 02: LEITURA COMPATILHADA DO TEXTO: SOLIDARIEDADE: CAMINHO PARA A PAZ E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO ESCRITA.

➤ SOLIDARIEDADE

Os dois contos demonstram atitudes solidárias, em que as pessoas com condições socioeconômicas mais favoráveis praticam ações que ressaltam a solidariedade, portanto, é importante trabalhar o conceito dessa palavra para que a turma compreenda o valor dessa virtude, e desenvolva-a futuramente em seu meio social, desse modo estaremos contribuindo para o desenvolvimento de ações que se traduzem em valor e amor ao próximo.

SOLIDARIEDADE: CAMINHO PARA A PAZ

A solidariedade é indispensável para gerar um mundo de justiça e paz.



SOLIDARIEDADE

Muito se tem falado em solidariedade. Mas, na prática, o que é solidariedade? Gramaticalmente, a palavra é classificada como um substantivo, e substantivos servem para indicar os seres, os conceitos e os atos.

A solidariedade, dessa forma, precisa ser entendida como uma atitude. A atitude de apoio, proteção e cuidado com alguém. As grandes epidemias, as guerras e as catástrofes são exemplos de situação que colocam as pessoas diante da necessidade de serem apoiadas, protegidas e cuidadas. Nestas ocasiões, é preciso ter a clareza de que precisamos modificar algumas posturas pessoais e tornarmos-nos disponíveis para enfrentar qualquer dificuldade.

Melhor ainda se nossas ações solidárias não aflorarem apenas em situações extremas, mas se tornarem uma constante, a partir das pequenas coisas do mundo do nosso cotidiano.

PARTICIPAÇÃO

A palavra-chave para sermos solidários é a participação. Ela é o caminho natural para a pessoa exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo. Além disso, sua prática envolve a satisfação de outras necessidades básicas: valorização, relacionamento...

Francis Fukuyama, cientista político, descreve em seu livro *The Great Disruption* que a desagregação social e o individualismo delirante que a acompanham, já começam a declinar, já que o ser humano é naturalmente um ser social e, portanto, encontrará soluções apropriadas por estar aparelhado

geneticamente para formar comunidade com seus semelhantes. Em outras palavras, através da participação solidária, nos tornamos mais humanos e felizes e ajudamos outras pessoas a serem felizes também.

Quando participamos, aumenta em nós o sentimento de pertencer. Pertencer, segundo Thomas Malthus, tem duplo sentido. Quando dizemos que algo nos pertence, estamos afirmando que possuímos alguma coisa. Porém, ao dizermos que nós pertencemos, significa que fazemos parte. Ele afirma que quando estamos intimamente envolvidos com uma realidade que nós mesmos, seja um relacionamento de amor, uma comunidade, uma religião ou..., o “eu pertença”, significa: eu encontro aqui o meu lugar”.

SER SOLIDÁRIO

Ser solidário é viver a vida a partir do outro e não apenas a partir de si e para si mesmo.

A solidariedade pode ser comparada com uma escada: tem vários degraus; quanto mais sobe, mais alto se coloca. A solidariedade, para ser eficaz, deve ir gradativamente se qualificando, o que se dá subindo os seguintes degraus da solidariedade, conforme explica o Frei Gilvander Moreira:

- 1º) Solidariedade em sentido único: pode ser feita através de ajuda econômica. Alguém ajuda alguém.
- 2º) Solidariedade em dupla direção. Por exemplo: ajuda-se economicamente e recebe-se “em troca” lições para a vida pessoal. Pode se verificar em intercâmbios entre igrejas, escolas, entidades, pessoas etc.
- 3º) Apoiar Movimentos e organizações: a solidariedade, para com quem está na luta coletiva e organizada, é um gesto que potencializa quem está no campo de batalha para conquistar a justiça. Por exemplo: participar de protestos, passeatas em favor da vida, sindicatos, associações, etc.
- 4º) Solidariedade com os excluídos. Pode ser desde a ajuda a pessoas que passam por dificuldade até o engajamento político em alguma organização que vive uma sociedade mais justa.

IDEIAS DE AÇÕES SOLIDÁRIAS

Na área da educação, Cultura e Lazer.

1. Participação na vida da escola através das APMs (Associações de Pais e Mestres) ou APPs (Associações de Pais e Professores).
2. Ajuda a alunos com dificuldades de aprendizado e necessidades especiais, e alfabetização para jovens e adultos..
3. Promoção de eventos como rifas, gincanas, leilões e bingos que gerem recursos para a melhoria da escola e organização de mutirões de reforma e melhoria das instalações.
4. Organização de atividades extracurriculares como oficinas de artesanato, iniciação à informática, culinária, corte e costura, jardinagem, horticultura, fotografia, etc.
5. Organização de atividades esportivas e recreativas como passeios, excursões, jogos e piqueniques.
6. Ajuda na manutenção e expansão do acervo de bibliotecas.
7. Constituição de bandas de música, corais, jograis, etc. organização de oficinas de teatro, dança, música, pintura, vídeo, escultura...
8. Promoção de jogos e torneios com alunos de escolas e jovens de comunidades carentes.

Na área da saúde

1. Acompanhamento a doentes internados em hospitais e visita a doentes crônicos em suas casas.
2. Apoio às campanhas de saúde preventiva e ações de saúde familiar.
3. Doação de sangue e de órgãos.

Na área de Meio Ambiente

1. Promoção de atividades de educação ambiental nas escolas, associações, etc.
2. Mutirões de limpeza de espaços públicos como praças, parques e jardins.
3. Reciclagem de lixo, papel, vidro, plástico etc.

AMBIENTES DE PAZ

Cada grupo deve promover um convívio respeitoso, fraterno, alegre e solidário entre seus próprios integrantes e no relacionamento com outros grupos.

Bernardo Loro, sociólogo colombiano, aponta para a responsabilidade que cada indivíduo tem por sua comunidade, afirmando que “O agir ou não agir de cada um contribui para a formação e consolidação da ordem em que vivemos.”

Fomos nós que criamos a ordem social vigente. Fomos nós que criamos um mundo de desigualdades, injustiças, exclusão. Então, também somos capazes de criar um mundo diferente, melhor, mais humano e justo, um mundo onde todos sejam cidadãos, um mundo onde todos tenham vida digna. Porém, criar este mundo exige o envolvimento de todos, o comprometimento de cada um, a sua participação.

Questões:

1. Como ser solidário, no dia-a-dia, num mundo marcado pelo individualismo consumista?

2. Não seria utopia falarmos em solidariedade? Justifique sua resposta.

3. Como ser solidário quando as relações humanas são permeadas pela desconfiança?

4. Você pratica ações de solidariedade? Justifique sua resposta.

APÊNDICE 2

Secretaria da Educação,
Juventude e Esportes



GOVERNO DO
TOCANTINS

Colégio Estadual Conceição Brito

Professora –pesquisadora: Rosiene Pereira da Costa Barros

Turma: 62.03 Ano: 6º

Aluno (a): _____

Sexo: M () F () Idade: _____ Data: ____/____/____

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS SOBRE LEITURA

1- Você gosta de lê?

() sim () Não

Justifique sua resposta:

2- Como a escola incentiva a leitura? _____

3- Como são escolhidas as obras literárias?

4- Que tipos de leitura você mais gosta de ler na escola ou em outros ambientes?
