



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS CORA CORALINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
LÍNGUA, LITERATURA E INTERCULTURALIDADE**

ALINE DE ASSIS RODRIGUES DO AMARAL MUNIZ

**PRÁTICAS DE LEITURA POR MEIO DE OFICINAS LITERÁRIAS
NO ENSINO MÉDIO**

**GOIÁS - GO
2020**

ALINE DE ASSIS RODRIGUES DO AMARAL MUNIZ

**PRÁTICAS DE LEITURA POR MEIO DE OFICINAS LITERÁRIAS
NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI), da Universidade Estadual de Goiás – Campus Cora Coralina, como pré-requisito para obtenção do grau de Mestre.

Área de Concentração: Estudos de Linguagem e Interculturalidade

Linha de Pesquisa: LP2 – Estudos Literários e Interculturalidade

Orientadora: Profa. Dra. Nismária Alves David

**GOIÁS - GO
2020**

ALINE DE ASSIS RODRIGUES DO AMARAL MUNIZ

**PRÁTICAS DE LEITURA POR MEIO DE OFICINAS LITERÁRIAS
NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação do Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI), da Universidade Estadual de Goiás, como pré-requisito para obtenção do grau de Mestre, defendida no dia 06 de abril de 2020 e avaliada pela seguinte Banca Examinadora:

Profa. Dra. Nismária Alves David
Universidade Estadual de Goiás- UEG
(Presidente)

Prof. Dra. Márcia Maria de Melo Araújo
Universidade Estadual de Goiás - UEG
(Membro Interno)

Prof. Dr. Paulo Alberto da Silva Sales
Instituto Federal Goiano – IFGOIANO
(Membro Externo)

**GOIÁS – GO
2020**

Às minhas filhas Yasmim e Isadora, pessoas com quem amo partilhar a vida. Com vocês me sinto motivada a buscar conhecimento e a crescer. Obrigada pelo amor, carinho, respeito e paciência que tiveram com a mamãe nessa longa caminhada. Amo Vocês!

À minha orientadora Nismária, mulher, mãe, amiga e, sobretudo, educadora. Com quem tive a honra de partilhar meus sonhos e transformá-los em uma singela produção acadêmica. Dedico!

AGRADECIMENTOS

Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é... (Caetano Veloso)

Gostaria de começar este com essa frase que define muito de mim, pois retrata como muitos que não me conhecem me veem e como sou realmente desnudada por aqueles com quem partilho minha vida.

Agradeço a Deus pela luz divina e por ter me capacitado até aqui, por cada desafio que me permitiu enfrentar e pela força e sabedoria que me sustentaram nesta jornada.

Carinhosamente, agradeço a minha orientadora Profa. Dra. Nismária Alves David, por ter aceitado meu pedido de ser minha orientadora, pela paciência que sempre dispensou a mim, por todas as correções que precisou fazer em minhas produções acadêmicas, pela compreensão diante das minhas dificuldades e, principalmente, por compartilhar com amor e doçura seu conhecimento.

Aos membros da Banca, Profa. Dra. Marcia Maria Melo Araújo e Prof. Dr. Paulo Alberto da Silva Sales, que me deram, na ocasião da Qualificação, a partir de uma leitura minuciosa daquele meu primeiro texto, valiosos conselhos que espero ter absorvido com largueza.

Em especial, à professora Márcia que, além de membro da Banca de Qualificação, foi também membro da banca do processo seletivo quando fiz para ingressar no Mestrado. Ressalto que, desde aquele momento, senti-me em acolhida em seu coração e com muita vontade de receber todo seu conhecimento durante as aulas do curso, publicação de artigo e inúmeras vezes que precisei buscar sua fonte de conhecimento e sabedoria.

Ao professor Paulo que, prontamente, aceitou o convite para participar da minha Qualificação, pelas inenarráveis contribuições acadêmicas feitas durante o processo de avaliação, pela simplicidade apresentada compartilhando tanto conhecimento e por seu imenso carinho ao fazer observações necessárias para a melhora do texto.

Às minhas filhas, Yasmim e Isadora, que ficaram sozinhas várias vezes quando precisei me ausentar para as aulas do Mestrado, pelas dificuldades que enfrentaram junto a mim por falta de recursos financeiros, por minha falta de paciência, pelo meu cansaço e estresse durante toda a trajetória do curso e, principalmente, por serem minha base de sede de conhecimento e crescimento, sem elas eu não seria metade do que sou. Elas são a minha vida!

Às minhas amigas Julya e Nair que passaram comigo todos os momentos do Mestrado, desde aulas, produção de artigos, preenchimento de formulários, apresentação de trabalhos e problemas pessoais. Não poderia deixar de mencionar a vida pessoal aqui, pois, as dificuldades me fizeram várias vezes querer desistir, mas as minhas amigas nunca me abandonaram, sempre me ajudaram, compreendiam-me e impulsionavam-me. Uma amizade que será para sempre!

À minha amiga Camila Capparelli que foi um apoio extremamente fundamental para mim durante o curso, recebendo trabalhos, entregando, esperando, aguentando minhas muitas perguntas quando tinha dúvidas, sempre em prontidão para me ajudar, um apoio fundamental. Obrigada por tudo!

À minha amiga Euclarice que me apoiou desde o início, organizou a rotina de trabalho, substituições, sustentou-me nas atividades necessárias para coleta de dados e observação. É, com certeza, uma pessoa por quem tenho grande admiração e estima, muito mais que amiga, chefe, é quase uma mãe, sinto-me protegida e abençoada sob seus olhares.

À minha madrinha Sarah Saegue por todo seu apoio e incentivo desde a aprovação do Mestrado até as publicações de artigos.

Ao POSLLI por todo apoio durante o curso, pelos prazos, pela compreensão, pela organização e excelência durante o processo e por dar aos mestrandos a oportunidade de adquirir conhecimento com professores tão humanizados e capacitados.

Aos meus pais, por sempre e por tudo.

MUNIZ, Aline de Assis Rodrigues do Amaral. **Práticas de leitura por meio de oficinas literárias no Ensino Médio**. 2019. 99f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa foi motivada pela experiência profissional como docente de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica, em específico, no que se refere à prática de leitura de literatura na escola. A partir dessa motivação, o objetivo principal deste trabalho visa contribuir com a área de Letras no sentido de buscar algumas possibilidades de o professor atuar como mediador, levando seus alunos a se tornarem competentes na leitura literária. A fundamentação teórica está assentada, principalmente, nas ideias de Antonio Candido (1972; 1988) acerca do valor da literatura para a formação humana do indivíduo, bem como de Rildo Cosson (2012) a respeito da necessidade do letramento literário para a formação do leitor. Foram propostas e executadas, por meio de uma pesquisa de campo, oficinas literárias no Ensino Médio. Os resultados obtidos permitem apontar que as oficinas literárias são um método efetivo de letramento literário, pois as atividades realizadas despertaram o envolvimento e a criticidade dos alunos participantes.

Palavras-chave: Leitura. Letramento literário. Oficinas literárias. Leitor. Professor mediador.

MUNIZ, Aline de Assis Rodrigues do Amaral. **Práticas de leitura por meio de oficinas literárias no Ensino Médio**. 2019. 99f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2020.

ABSTRACT

This research was motivated by professional experience as a teacher of Portuguese Language and Literature in Basic Education, in particular, with regard to the practice of reading literature at school. Based on this motivation, the main objective of this work aims to contribute to the area of Letters in order to seek some possibilities for the teacher to act as a mediator, leading his students to become competent in literary reading. The theoretical foundation is based, mainly, on the ideas of Antonio Candido (1972; 1988) about the value of literature for the human formation of the individual, as well as Rildo Cosson (2012) regarding the need for literary literacy for the formation of the reader. Literary workshops in high school were proposed and carried out through field research. The results obtained allow us to point out that literary workshops are an effective method of literary literacy, since the activities carried out aroused the involvement and criticality of the participating students.

Keywords: *Reading. Literary literacy. Literary workshops. Reader. Mediating teacher.*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O LETRAMENTO LITERÁRIO E O PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR	16
1.1 A literatura como um direito	16
1.2 Letramento literário	22
1.3 A formação do leitor literário	28
1.4 O professor mediador	32
2 A OFICINA LITERÁRIA	40
2.1 A interdisciplinaridade	42
2.2 A humanização e o lúdico	44
2.3 O uso de métodos diferenciados	49
3 OFICINAS LITERÁRIAS EM SALA DE AULA	54
3.1 As oficinas literárias na prática	58
3.2 O material literário selecionado	63
3.3 Relatos das oficinas	66
3.3.1 Oficina 1	66
3.3.2 Oficina 2	70
3.3.3 Oficina 3	73
3.3.4 Oficina 4	76
3.3.5 Oficina 5	79
3.3.6 Oficina 6	81
3.3.7 Oficina 7	84
3.3.8 Oficina 8	86
REFERÊNCIAS	93

INTRODUÇÃO

Este trabalho é norteado, primeiramente, pela compreensão da importância da literatura para a formação humana do indivíduo, fundamentando-se nas ideias de Antonio Candido (1972; 1988), segundo as quais uma obra literária cumpre a função de humanizar o próprio homem, podendo transformar sua concepção de mundo e seus valores sociais, bem como se constituir numa forma libertadora e que lhe permite a reflexão sobre a realidade. Em outros termos, a literatura oportuniza a formação de cidadãos humanizados e conscientes, tornando o homem um sujeito atuante, e não apenas um simples espectador dos acontecimentos sociais.

Outra base deste estudo está assentada sobre a concepção de letramento que corresponde a um processo fundamental para a formação do leitor crítico. Por essa razão, acreditamos na necessidade da construção do elo entre Literatura e Educação, por meio do letramento literário. O conceito de letramento literário foi trazido por Rildo Cosson (2012) em seu livro **Letramento literário: teoria e prática**, publicado em 2006, para exprimir a apropriação da literatura por meio da leitura literária, em que se tem o reconhecimento dos sentidos do texto literário pelo leitor.

O ponto de partida desta pesquisa originou-se da experiência como docente de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica, especialmente, no Ensino Médio, no que se refere à leitura de literatura. Foi motivada pelo objetivo de estabelecer uma relação entre a teoria voltada ao ensino de literatura, que se discute no âmbito acadêmico, no nível superior, em específico no curso de Letras, com a prática pedagógica observada nas salas de aula da escola.

Ao refletir sobre a escolarização da literatura, despertou-nos uma inquietação: como pode ser feita a mediação do professor em sala de aula para levar o aluno a uma recepção competente de textos literários? Vimos a necessidade de questionar a forma tradicional de ensino de literatura e buscar uma prática de ensino-aprendizagem centrada na prática da leitura, por meio de metodologias mais convidativas e instigantes para os alunos. Esses que, na atualidade, estão cada vez mais imersos nas tecnologias e mídias digitais.

Outros questionamentos surgiram: como um aluno pode adquirir um grau refinado de proficiência de leitura a ponto de reconhecer o valor da linguagem literária? Como levar um aluno a pensar criticamente sobre o que lê e como lê? Para

que serve a leitura de textos literários e que relação pode ser estabelecida com o contexto do aluno? Diante dessas perguntas, com a intenção de contribuir para a formação de sujeitos letrados literariamente, este trabalho reflete sobre a prática de ensino de literatura que seria necessária para o alcance de uma aprendizagem significativa por parte dos alunos. Levanta como hipótese que o emprego de oficinas literárias pode ser um método de ensino que favoreça o letramento literário.

Candido (1988) explica que a literatura possui três funções que podem cooperar para a formação do homem: (a) a psicológica, pois, utilizando da linguagem, as narrativas adentram e incitam o mundo do imaginário e da fantasia, que é uma das faculdades próprias e elementares do ser humano; (b) a formadora, não usando os moldes educacionais, mas se fundamentando em fatos reais, que são acrescidos dos fatos imaginários; (c) a social, que é o nível que o autor utiliza determinados fatos do real para caracterizar uma determinada conjuntura, como um local, um grupo de indivíduos etc. Todas estas características reunidas contribuem para a formação do indivíduo em inúmeros níveis de saberes, colaborando, pois, para a sua humanização.

A literatura, então, se pensada por essa perspectiva, torna-se um direito, isso porque ouvir boas músicas e ler clássicos garantem que o ser humano possua integridade espiritual. Candido (1988) muito bem explica o quanto isso é indispensável para a vida, pois cada grupo social elabora as suas manifestações ficcionais, dramáticas e poéticas em conformidade com suas ânsias, crenças, normas e sentimentos, no almejo de fortalecer a si próprio e ao grupo a que pertence.

Neste trabalho, antes de tudo, é necessário que não confundamos as definições do que seja alfabetização e letramento, que não raramente acontece, por serem assuntos muito próximos. Para distingui-los, utilizamos a definição de Magda Soares (2003), que, resumidamente, diferencia-as como: (a) alfabetização, de modo simplificado, é o desenvolvimento das competências individuais do aluno no que diz respeito à aquisição de determinadas habilidades, como o aprendizado da escrita e a decodificação das palavras por meio da leitura; (b) letramento, também de modo resumido, é uma prática social que faz uso das competências da leitura e da escrita, adquiridas com a alfabetização, para conhecer e interpretar os saberes compartilhados coletivamente, podendo anteceder e suceder a alfabetização.

Posto isso, nosso foco é o letramento literário, procurando demonstrar que a forma tradicional de ensino da literatura que, muitas vezes, é restrita ao livro didático, entre outros métodos tradicionais, não é o suficiente e não é a única alternativa. Para tanto, propõe-se e testa-se uma prática de ensino-aprendizagem centrada em oficinas literárias.

Os gêneros literários na sala de aula, de acordo com Cosson (2012), têm sido utilizados para ensinar questões relativas à língua, como os aspectos gramaticais. Em outras situações, acredita-se que a literatura apenas oportuniza a efetivação dos sentimentos de prazer associados ao ato de ler. Por isso, o referido autor explica que a ação de gostar de ler não nasce com o indivíduo, mas sim se desenvolve com o tempo a partir do contato com os materiais de leitura e as motivações recebidas. Além do mais, é inegável o fato de que não é todo o mundo que irá gostar de ler, alguns irão desenvolver o gosto, porém outros irão apenas entender a necessidade e, somente, por isso, irão praticar a leitura.

Por isso, o ensino/aprendizagem da literatura, seja para despertar o gosto e/ou mostrar a necessidade, deve ser uma prática significativa e compreendida como prioridade nas instituições escolares, por conta, especialmente, do seu valor social. Foi pensando nisso que testar o emprego de oficinas literárias em sala de aula. Como Cosson (2012) pontua, é necessário melhorar o ensino de literatura, pensado na perspectiva de letramento literário, que deve ser mais ampla, isto é, deve agregar o maior número possível de discussões que geram o maior número possível de conhecimento, muito além das questões gramaticais.

Dessa forma, os questionamentos, as perplexidades, as dúvidas e os anseios, muito comuns entre os jovens porque não identificam as funções de se estudar a literatura, podem ser sanados quando os alunos passam a interpretar o texto literário para além dos seus aspectos estéticos, mas também identificando outros níveis de conhecimentos que são possíveis depreender da literatura. Portanto, defende-se, assim como Cosson (2012), o ensino da literatura como ferramenta para ensinar a ler de maneira complexa e significativa.

Outros estudos que abordam o uso da oficina já foram realizados. Dentre esses, pode ser mencionada a pesquisa de Mestrado de Rosa Amélia Pereira da Silva (2009), intitulada **Ler literatura: o exercício do prazer (educação literária por meio de oficinas de leitura)**. Compactuamos com este a ideia de que as oficinas promovem a formação coletiva, prevendo momentos de interação e troca de

conhecimentos a partir de um nível de determinado assunto para a construção de um saber inacabado. Além do mais, este método oportuniza que diferentes áreas do conhecimento sejam discutidas e colabora com formação crítica do indivíduo.

Como dissemos, esta pesquisa tem como principal foco mostrar como as de oficinas literárias em sala de aula, aplicadas a alunos do Ensino Médio, são um efetivo método de promoção do letramento literário. Para isso, a partir dos relatos de experiência, aqui reunidos, tem-se o intuito de analisar qual é a importância de uma prática docente empregar métodos diversificados para a formação do leitor. Isso será possível devido à verificação dos resultados obtidos com as atividades, bem como em razão da discussão dos seus efeitos na prática da leitura literária efetivada pelos alunos observados.

Desse modo, este trabalho concretiza-se a partir de uma pesquisa de campo por meio de oficinas literárias para vivenciar e experimentar a prática da leitura com o uso de estratégias que despertem nos alunos o gosto, o envolvimento e a compreensão dos textos literários. Justifica-se esta pesquisa em razão da dificuldade que muitos alunos manifestam ao serem incumbidos de ler textos literários. Além disso, outro motivo é a constatação do pouco contato de alunos do Ensino Médio com a leitura sistematizada da literatura. Contato esse que se restringe ao pouco espaço que costuma ser concedido a essa prática durante as aulas de Língua Portuguesa, visto que, muitas vezes, privilegia-se mais o estudo de gramática.

No primeiro capítulo, intitulado **O letramento literário e o papel do professor mediador**, discorremos sobre as bases teóricas necessárias para nortear a nossa pesquisa. Por isso, revisitamos a ideia da literatura como um direito, com base em Candido (1972; 1988), que serve à humanização do homem. Pautamos em Soares (2003) para a compreensão do conceito de letramento, e em Cosson (2012) para o entendimento do letramento literário. Abordamos também a formação do leitor literário na escola e sobre o papel do professor como mediador nesse processo, fundamentamo-nos em Masetto (2013), entre outros.

O segundo capítulo, cujo título é **A oficina literária**, busca apresentar em que consiste o método oficina literária e elenca suas principais características. Destaca as possibilidades de a oficina literária colaborar com a formação do leitor literário. Dentre as características, enfatizamos a interdisciplinaridade, uma vez que a literatura não é um conhecimento estanque e isolado, pois estabelece o diálogo com

outras áreas do saber. Também salientamos a humanização e o lúdico, bem como o uso de diversos métodos como, por exemplo, o estabelecimento de relações intertextuais com outros textos, tais como teatro, filmes e imagens.

Por fim, no terceiro capítulo, **Oficinas literárias em sala de aula**, descrevemos as oficinas literárias realizadas com alunos do Ensino Médio. Para isso, detalhamos como foram organizadas as oficinas, quais foram as sequências didáticas adotadas. Nas páginas seguintes, relatamos os objetivos de cada oficina e analisamos o que cada uma delas oportunizou para a formação dos alunos enquanto sujeitos leitores e críticos.

Portanto, ao se verificar que a leitura literária é uma prática que necessita de estratégias criativas diferentes por parte dos professores com o intuito de formar leitores competentes, espera-se que este trabalho contribua com a área de Letras, especialmente com os estudos sobre letramento e com a formação de professores de literatura.

1 O LETRAMENTO LITERÁRIO E O PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR

Neste capítulo, primeiramente, adotamos a perspectiva teórica de Antonio Candido (1972; 1988) para a abordagem da concepção de literatura como um direito que serve à humanização do homem. Entre outros autores, pautamo-nos em Rildo Cosson (2014) para a definição de letramento literário, a fim de tratarmos sobre os principais aspectos relacionados ao processo de formação do leitor literário na escola, especialmente, para cumprir o propósito de pensar sobre a formação de leitores adolescentes, na faixa etária de 14 a 18 anos de idade, os quais geralmente têm o contato sistematizado com a componente curricular literatura somente no Ensino Médio. Também damos destaque ao relevante papel desempenhado pelo professor de Língua Portuguesa e Literatura por meio de sua atuação como mediador, visando à formação de leitores em sala de aula.

1.1 A literatura como um direito

Quando tratamos sobre literatura, logo de início, vem-nos à mente a pergunta sobre a qual inúmeros teóricos se debruçaram: qual é o conceito de literatura? Aqui, optamos por trazer a visão de Candido (1988) acerca de literatura como um direito de todo ser humano, relacionando-se à luta pelos direitos humanos e que busca ser atendido. Para o referido estudioso, a literatura tem a capacidade de confirmar a humanidade do próprio homem.

Nessa direção, a literatura não deve ser entendida apenas como arte da escrita ou apresentação artística em versos ou em prosa, pois essas ideias não são o suficiente para demonstrar o seu papel na vida dos sujeitos, especialmente, não revela o seu caráter humanizador, do qual nos fala Candido (1972). Compartilhamos com o que Pereira (2016) nos diz sobre a dificuldade para encontrar as palavras certas que defina literatura sem limitar as suas particularidades, uma vez que apenas um conceito pode não servir para todos os seus objetivos e funções. Por este motivo, procuramos falar sobre a literatura nesta seção a partir das percepções necessárias para justificar e fundamentar este trabalho.

A literatura pode ser concebida como um acervo de conhecimento e de experiências nos variados níveis, e ela aborda assuntos a partir de um tratamento

especial dado à língua. Desse modo, o discurso literário pretende alcançar os leitores e, por essa razão, deve ter suas funções bem definidas, destacadas, discutidas, perpetuadas e, sobretudo, desfrutadas em diversos lugares, inclusive, na escola.

Indispensável a todos a literatura no espaço escolar deve ser trabalhada já nas séries iniciais com as crianças e continuando a ser ofertada no decorrer de toda a vida do ser humano. A esse respeito, as orientações do currículo para Ensino Médio enfatizam que o sujeito que pratica a leitura literária desempenha o exercício da liberdade, que permite ultrapassar os limites de possibilidades de experiência com a língua. (BRASIL, 2016).

Ainda, por conta dessas características e os valores que pode desenvolver nas pessoas, a literatura é um instrumento que proporciona diversos aprendizados e pode colaborar com a formação da personalidade e com compreensão sobre os fatos da vida. Esses são mais alguns dos motivos que justificam o fato de não darmos conta de delimitar seus significados e funções, em razão de sua abrangência que podem apenas ser compreendidas se forem experimentadas (PEREIRA, 2016).

É importante mencionar aqui que não anulamos nenhuma definição já elaborada por variados e renomados teóricos. Suas proposições – independentemente de serem válidas e terem sido utilizadas como muito fundamentos para aumentar o grande conjunto de pontos de vistas que se encadeiam, integram-se e se complementam – não dão conta de construir uma única definição, com uma única interpretação que complete o termo literatura.

Os fatores históricos influenciam na delimitação do conceito de literatura, uma vez que esta como produto cultural e social sofre inúmeras influências ideológicas que se alteram diacronicamente. Candido (1988) é quem explica isso e, levando em conta essa questão, lembra-se de literatura, de maneira geral, como: todas as produções poéticas, dramáticas ou ficcionais em variados níveis de uma sociedade, nos variados tipos de culturas, que vão desde o que nomeamos por lenda, folclore, chiste até as formas mais complexas e laboriosas para a produção escrita das grandes civilizações.

Nessa definição, Candido (1988) sugere a importância das formas, além de defender o seu proveito, sem restrições, para todos os sujeitos de uma sociedade. Com essa definição, o autor proporciona uma visão de sentido mais ampla para o

conceito de literatura: como uma necessidade universal, que necessita satisfazer e cuja satisfação é representada como um direito. A alegação da literatura como direito é baseada e destacada, sobretudo, em seu texto **O direito à literatura**.

Por essa razão, é significativo também que se conduza nesta reflexão uma ideia para o termo direito, que é oriundo do latim, *directus*, com o significado principal de “reto”, como consciência, e, de acordo com o dicionário Houaiss (2001), é “o que é justo e conforme com a lei e a justiça”. Nesse sentido, é considerada como uma condição conferida a alguém e que se transforma em regra de acordo com os parâmetros de justiça.

A literatura como direito é, portanto, agrupada junto a outros direitos universais, sob a alegação de que é uma necessidade universal imperativa. Por isso, usufruir dela é um dos direitos dos indivíduos de qualquer sociedade, visto que também é uma mediadora dos direitos de igualdade e liberdade, como nos ensina Candido (1988).

Candido (1988) explica-nos ainda que é necessário elaborar uma reflexão mais detida sobre os direitos humanos. Isso corresponde a um passo fundamental para a compreensão das sociedades antiga e atual, procurando descobrir os pontos principais que revelam os resultados contraditórios do progresso e da racionalidade humanas, por conta das constantes lutas pelos direitos básicos necessários à vida. O autor revela que, apesar de nos depararmos com muitas injustiças e graves problemas, é possível identificar perspectivas promissoras no que diz respeito às mudanças das discussões sociais e políticas, visando ao respeito e à aceitação ou não destes problemas.

Os direitos humanos geram dúvidas relacionadas a quais critérios devem ser considerados como indispensáveis e quais poderiam ser deixados de lado. É natural e predominante que seja dada a atenção aos direitos essenciais, como moradia, alimentação, liberdade individual, amparo da justiça etc. No entanto, Candido (1988) ressalta que, além destes, também deveriam ser consideradas questões concernentes à opinião, ao lazer, à arte, à opinião e à literatura.

Assim como a maioria das discussões que se refere ao bem-estar humano, os assuntos relacionados aos direitos humanos indispensáveis são controversos e difíceis de versar, pois se trata de uma análise/definição que considera as diferentes visões e modos de considerar uns aos outros com base nos interesses próprios, ou

de um grupo em comum. Isso porque é o sujeito que formula, interpreta, decide e decreta os direitos seus e de seus semelhantes.

O artigo XXVII da **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, elaborado pela Organização das Nações Unidas, no ano de 1948, ajuda na discussão deste trabalho, pois entendemos que a literatura se inclui naquilo que o documento nomeia como expressão artística. É dito que todo indivíduo tem o direito de envolver-se livremente na vida cultural de uma comunidade, de fazer uso das artes e de fazer parte do progresso científico e de seus benefícios.

Por isso, como explica Pereira (2016), conceber a literatura como um direito universal não é uma ideia distante e equivocada, uma vez que também pode ter um dever essencial no desenvolvimento da habilidade de elaborar o que o artigo do XIX do documento supracitado diz, a saber: o ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão, a qual inclui assuntos que circundam desde a liberdade de dar, procurar e receber opiniões.

Candido (1988) coopera para a ratificação dessa concepção ao dizer que a literatura possui feitio comunicador e formativo, independentemente de ser erudita ou popular, é muito importante para a formação dos conhecimentos do indivíduo e para que se aumentem os níveis de capacidade e discernimento necessários para vivência em sociedade. Sendo assim, o desfrute da arte da literatura em todas as categorias e níveis é um direito que não deve ser questionado.

Todorov (2009) também versa sobre a função da literatura, considera esta como um produto que ajuda o sujeito a viver. Sendo assim, é um direito fundamental à vida, visto que a literatura é um elemento essencial na formação e/ou delimitação da personalidade, pois ajuda a dar forma a sentimentos e a elaborar visões de mundo. Ainda, segundo Candido (1988), a literatura colabora para formar o caráter humanizador do sujeito, pois é um dos principais mecanismos de formação do intelecto e da consciência, essenciais aos indivíduos que vivem e atuam dentro de uma sociedade. Essas perspectivas ajudam a corroborar a literatura como direito crucial para o indivíduo, assim como as demais categorias consideradas vitais, como habitação, saúde, educação etc.

Cosson (2012) ajuda-nos a compreender que, na leitura e na escrita das obras de cunho literário, é possível encontrar o senso de nós mesmos e da comunidade a que estamos inseridos. Isso porque a literatura nos diz como somos e nos estimula a desejar e expressar o mundo por nós mesmos. Isso acontece porque

se trata de uma experiência a ser realizada a partir de outras experiências. É considerada mais que um conhecimento a ser reproduzido, é a inclusão do outro em mim sem abdicação da própria identidade. Melhor expondo

No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2012, p. 17).

Não somente sabemos sobre a experiência de outro indivíduo, mas também obtemos a nossa própria experiência com base na vivência do outro. A ficção e a poesia, respectivamente, dizem respeito à narrativa e à matéria, são processos formativos também de linguagem do leitor e do escritor. Por meio das palavras que compõem a obra literária é possível expressar e falar o que almejamos obter e dar ao mundo, bem como dizer de nós mesmos.

Sabendo dessas funções, Lopez (2009) elaborou o ensaio intitulado **O direito à literatura**, que aborda de maneira crítica sobre questões concernentes à literatura como direito humano e amenizadora de desigualdades sociais. A discussão parte do princípio de que a principal função da literatura é formar/estruturar a função humanizadora, que é uma questão ligada a uma necessidade inquestionável do ser humano, afixada na psique de todos os indivíduos, uma vez que o sonho e a fábula fazem parte de uma mesma esfera e podem ser transfigurados da vida para a criação literária.

Com base nesses princípios, Lopez (2009) acaba por concluir que o autor e o leitor buscam o meio de expressão literário, concretizado em catarse e mimeses, como oportunidade de metamorfosear a sua própria vida no meio ficcional e atender a seus anseios, deixando transparecer a essência e concretizar o seu imaginário.

Nessa perspectiva de que a literatura é um elemento essencial à vida, compreende-se que ela deva ser apresentada ao ser humano desde a mais tenra idade. Foi com base nesse entendimento que se desenvolveu a ideia de Literatura Infantil. Ademais, como a Educação é um dos elementos de direito essenciais ao ser humano, não raro se associa a leitura a ela. Por isso, é que foi colocada como conteúdo desde o início da escolarização. Abrimos esses parênteses para salientarmos a relação entre Literatura e Educação.

A ideia de Literatura Infantil é muito discutida entre grandes estudiosos do assunto, que partem de diferentes opiniões, como (a) a de que o tipo de leitura dever ser escolhido pelo próprio sujeito e (b) a de que o objeto de leitura deve ser consoante a determinados aspectos, como nível de formação, idade etc. A segunda é a mais utilizada, sobretudo, por estudiosos que se dedicam a pesquisas que dizem respeito à Educação. A este campo, Literatura Infantil, que sumariamente possui o objetivo de promover a leitura de forma prazerosa e lúdica, contribuindo para a formação do espírito crítico do indivíduo, além de aumentar a sua visão de mundo e estimular a sua sensibilidade e criatividade.

Assim, a literatura é envolvida por um sentido pedagógico ao instigar o exercício da mente e incitar a criatividade do leitor. Pereira (2016) diz que o mais importante desta associação pedagógica com a literatura é a oportunidade de que o livro possa ser um objeto para a criança representar sua própria condição pessoal. Por isso, quanto mais variados os assuntos e conhecimentos concebidos nos livros, maior será o acervo de experiências proporcionado.

Na sociedade antiga, não existiam obras literárias feitas apenas para o público infantil, pois não havia entre os indivíduos a concepção de infância, que atualmente é entendida como uma espécie de mundo separado do adulto. Somente após algumas mudanças nas concepções sobre a estrutura da família no século XVIII, começou-se a dar destaque para o público infantil, que passou, conseqüentemente, a receber mais crédito a sua educação, daí, talvez, a justificativa também para a feitura de obras destinadas a este público, como nos explica Zilberman (2003). Ampliou-se o número de publicações de tratados pedagógicos, os quais tinham o fito de garantir a singularidade do público infantil em formação, tendo como principal distinção a questão biológica como requisito para a necessidade de diferenciação em relação ao público adulto.

Ainda, de acordo com Zilberman (1999), a natureza formativa foi o que motivou a existência das relações entre literatura e escola, bem como do emprego do livro em sala de aula. Isso porque, ambos – livro e escola – possuem como objetivo central a formação do sujeito para atuar e participar efetivamente da sociedade da qual faz parte. Dito de outra forma, a literatura passou a ser vista como uma ferramenta para o desenvolvimento, sobretudo, dos aspectos imaginários, tão necessários para a edificação da competência leitora do aluno, tornando-o apto a praticar a sua cidadania, entendendo criticamente a realidade social circundante.

Com essa preocupação educativa, mas que, sobretudo, reconhece o valor estético, começaram a surgir variados estudos que procuram delinear o caminho mais apropriado para o uso da literatura desde a educação infantil até a vida adulta. A expressão letramento literário surgiu para nomear e definir o processo em que o sujeito se apodera da literatura que, por sua vez, oportuniza a aquisição de conhecimentos e experiências. No tópico a seguir, tratamos mais especificamente sobre letramento literário.

1.2 Letramento literário

Ao se tratar da concepção de letramento, em específico, faz-se necessário lembrar-se de sua associação à concepção de alfabetização, uma vez que ambas colaboram com a formação do leitor. Contudo, para Magda Soares (2003), o ato de letrar é muito mais amplo que o ato de alfabetizar, porque o sujeito alfabetizado é aquele que aprendeu a ler e a escrever, já o sujeito letrado é aquele que desenvolve continuamente suas competências de leitura e de escrita nas diversas práticas sociais em que esteja inserido.

O letramento pode acontecer antes da alfabetização por meio de atividades estimulantes de contação de histórias e perdurar ao longo de toda a vida do indivíduo. Por isso, deve-se dar importância a quaisquer ações de letramento, tanto as que ocorrem na escola quanto àquelas situações propiciadas pela vida em sociedade. Na visão de Soares (2003), ambos os processos acontecem ao mesmo tempo e a escola deve priorizar isso para que a formação do aluno seja mais bem sucedida.

Entende-se o estudo do letramento como prática social, reconhecendo a admissão de múltiplos letramentos. Se, antes, os estudos de letramento focavam no texto escrito, atualmente estes direcionam sua atenção para as mais diversas situações comunicativas que envolvem outros dispositivos como, por exemplo, o computador. Conforme Roxane Rojo (2012), o conceito de letramentos múltiplos aponta para a multiplicidade e a variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral. Além disso, é frequente a abordagem da palavra letramento acompanhada de qualificativos, tais como: letramento digital, letramento político, letramento literário, entre outros.

Nosso foco será justamente sobre este último tipo de letramento, portanto, é neste ponto que este trabalho se debruça: o letramento literário. Para tanto, considera-se Cosson (2014) que apresenta a seguinte definição:

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração de existência da escrita literária, o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio (COSSON, 2014, p. 12).

Letramento literário é o processo de apropriação da linguagem da literatura enquanto uma prática social. Para entendermos essa definição sintética, é preciso esclarecer os seus termos. Primeiro, processo, que traz a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o letramento literário começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida, por exemplo, a cada romance lido ou filme assistido. Depois, que é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos, por exemplo, quando lemos um poema e este nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes.

Também nos apropriamos literariamente de um romance quando aprendemos com uma personagem que há mais de um modo de percorrer os caminhos da vida. A apropriação da literatura como uma prática social não se trata simplesmente de ler um conjunto de obras consideradas relevantes, mas sim de um modo muito singular de construir sentidos a partir do ato de experienciar a linguagem literária. Essa singularidade da linguagem literária, diferentemente de outros usos da linguagem humana, vem da intensidade da interação com a palavra que é só palavra e da experiência libertária de ser e viver que proporciona (COSSON, 2012).

Em linhas gerais, pode-se afirmar que para ocorrer o letramento literário não basta que o indivíduo tenha a desenvoltura de ler textos literários. Ele deve, também, ser capaz de compreender e de interpretar, reconhecendo as diversas possibilidades de significados. Segundo Cosson (2014, p. 30), é “exatamente para ir além da leitura simplória que o letramento literário é essencial em todo o procedimento educativo”. Dessa feita, para que o leitor possa constatar a significação do texto literário, ele precisa ter conhecimento acerca da leitura literária,

bem como da leitura de mundo. Ele necessita fazer uma correlação constante entre leitor e texto, trazendo para si os significados e os significantes necessários para o seu mundo atual. Tomando consciência de que o texto literário possui uma característica atemporal, isso permite aos diversos leitores a percepção dos sentidos de acordo com seu contexto atual.

Ainda, conforme Cosson (2012, p. 17),

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

Com essas considerações, Cosson (2012) nos explica que precisamos entender que o letramento literário, como uma prática social, é também de responsabilidade da escola. No entanto, na escolarização da literatura, não se pode retirar as suas características que lhes são fundamentais, especialmente, a característica humanizadora.

Para Candido (1988), dentro de uma sociedade estratificada, nem todos têm acesso à fruição da arte e da literatura, já que a cultura também se apresenta estratificada em diversos níveis. Por isso, a instituição escolar é importante e, no Brasil, o letramento literário acontece predominantemente no espaço da escola. Esse fato requer que a escolarização da literatura aconteça de modo adequado e eficiente. Isso implica, por sua vez, na necessidade de se aperfeiçoar os métodos de ensino, a fim de desenvolver a educação literária que é proporcionada em sala de aula. Essa mudança acontece por meio do estabelecimento de práticas docentes que ultrapassem as formas convencionais de leitura, como resumos, atividades de fichamento e outras.

Na prática pedagógica, o letramento literário pode ser efetivado de várias maneiras, mas há quatro características que lhe são fundamentais. Em primeiro lugar, não há letramento literário sem o contato direto do leitor com a obra, ou seja, é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir com as obras literárias. Depois, o processo do letramento literário passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, isto é, um espaço de compartilhamento de leituras no qual há a circulação de textos e o respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o

aluno possa ter em relação à leitura das obras. Também precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros suportes e meios, como imagens e filmes. Finalmente, tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário (COSSON, 2012).

É imprescindível que se reserve um tempo para a leitura literária na escola. Isso ocorre escassamente durante as aulas da disciplina de Língua Portuguesa embora se saiba que o êxito do aluno em todas as demais disciplinas dependa dessa prática de leitura. Esta, sem dúvida, é fundamental para que o aluno obtenha novos conhecimentos e se torne um leitor competente, desenvolvendo a fruição estética e/ou a visão crítica sobre os textos estudados.

Contudo, é indispensável o planejamento para a realização da prática de leitura, por exemplo, por meio da instigação do aluno na prévia de leitura de um texto literário. Em outras palavras, trazer o aluno para dentro do texto, instigar discussões sobre os autores estudados e suas obras, investigar as possíveis motivações do autor para a escrita, ouvir opiniões diversas dentro da sala de aula, valorizando o conhecimento prévio de cada educando, suas sensações e suas conclusões.

A leitura é um acontecimento de uso de signos linguísticos (com significantes e significados) e não um acontecimento de meros sinais gravados para serem decodificados. A sua prática deve ser contínua, pois, quanto mais se lê, mais se aprimora a competência de leitura. Isso comprova que ler é mais que o simples ato de decodificar, pois corresponde a um ato de raciocínio sobre a palavra e de compreensão dos sentidos possíveis. Desse modo, quanto mais o aluno ler e/ou ter acesso a textos literários, mais obterá o letramento literário.

Cosson (2014) sugere duas estratégias metodológicas baseadas no ensino autônomo de literatura, são elas: a sequência básica e a sequência expandida. A sequência básica de letramento literário é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

1) Motivação: é o núcleo de preparação do aluno para entrar no texto (encontro entre leitor e obra sem silenciá-los). Uma das maneiras usuais da

construção da motivação é a situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema (COSSON, 2012, p. 55). A motivação pode ser por meio da leitura, da oralidade e da escrita ou até de um avatar, não devendo ultrapassar o trabalho de uma aula.

2) Introdução: é o momento de apresentação do autor e da obra. Essa biografia deve ser breve, pois, em outros contextos, ela pode acompanhar o texto. No momento da introdução, é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto (COSSON, 2012, p. 60). É preciso falar da obra e de sua importância, justificando assim a escolha. Mostrar a obra física ou até seu avatar no suporte digital, chamando a atenção para a capa, a contracapa, a orelha, o prefácio e outros elementos paratextuais que introduzem a obra.

3) Leitura: é a etapa essencial da proposta de letramento literário, ou seja, o acompanhamento da leitura (diagnóstico). A leitura escolar precisa de acompanhamento porque precisa ter uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista (COSSON, 2012, p. 62). O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro impresso e/ou digital, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura. Cosson (2012) propõe que, se o livro for extenso, a leitura possa acontecer em sala, em casa, na biblioteca ou em suporte digital. Porém, faz-se necessário trabalhar com os intervalos de leitura, ou seja, com momentos de reflexão e parada que pode ocorrer por meio de uma conversa, desenvolvimento de atividades específicas sobre um capítulo ou pela incorporação de outros textos que promovam a intertextualidade com a obra. A observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na sua formação de leitor (COSSON, 2012, p. 64).

4) Interpretação: é o momento de construção dos sentidos, por meio de inferências que envolvem o autor, o leitor e a comunidade. Para Cosson (2012, p. 64), a interpretação envolve práticas e postulados numerosos e impossíveis de serem conciliados, pois toda reflexão literária traz, implícita ou explicitamente, uma concepção do que seja interpretação ou de como se deve proceder para interpretar textos literários. Essas interpretações acontecem em dois momentos: um interior (que passa pela decifração/pelo íntimo, por meio da história do leitor, das relações familiares do aluno e tudo que constitui o contexto de leitura) e outro exterior (quando ocorre a materialização da interpretação como ato de construção de sentido

em uma determinada comunidade, por meio do compartilhamento da interpretação com os colegas e o professor). As atividades de interpretação devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro (COSSON, 2012, p. 66). É aqui que se propõe um trabalho de letramento digital, para que os alunos possam exteriorizar o que compreenderam, por meio da exposição de seus registros (desenho, resenha, paródia, vídeo, fotografia, escrita, artes plásticas, expressão corporal entre outros) em um Blog literário.

Em linhas gerais, concernente à sequência básica, o primeiro passo é a motivação, que incide na preparação do aluno para ser inserido no âmbito literário. O segundo passo é a introdução, que expõe sobre o autor e a obra. Em seguida, o terceiro passo é a leitura que, por ser uma atividade escolar, necessita de acompanhamento, uma vez que deve possuir uma direção e um objetivo a serem cumpridos. Por último, o quarto passo corresponde à interpretação.

No que se refere à sequência expandida, Cosson (2014) assinala que esta busca o desenvolvimento de um leitor cuja competência não se limite à simples decodificação do texto lido, mas, sobretudo, apresente-se como um leitor literário. Nessa perspectiva, esse tipo de sequência pode atender a propósitos de professores de Ensino Médio no sentido de estabelecer ligações entre a experiência, o conhecimento e a educação literária.

O modo autônomo de ensino de literatura implica, por exemplo, no fato de que o professor não deve empregar os textos literários nas aulas de Língua Portuguesa como motivo exclusivo para o ensino da gramática. A literatura, ao ter seu lugar reservado na escola, deve ser considerada em si mesma e em todo o seu potencial de significados que leva o sujeito a conhecer a experiência do outro, a pensar sobre si mesmo, sobre a realidade e as relações sociais.

Para Cosson (2014, p. 17):

A experiência literária não apenas nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Isto é, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são métodos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor.

Nesse ponto de vista, o letramento literário não se concretiza apenas pelo prazer de ler, visto que abrange um aprendizado social. A leitura literária requer que o leitor seja capaz de adentrar no mundo que a obra cria e ter a percepção dos

múltiplos significados possíveis no universo criado. Então, desenvolver a leitura literária, isto é, apreender os significados possíveis de um texto literário vai contribuir para que o aluno reconheça os diversos empregos da língua. Ademais, por meio da literatura, o indivíduo pode se transformar cognitivamente, ser sensibilizado e desenvolver sua criticidade.

O desenvolvimento cognitivo de um indivíduo não é realizado apenas por ele estar sentado num banco de escola. Quando há, na sala de aula, alunos que demonstram que não leem literatura ou expressam que não gostam de ler, faz-se necessário investigar se estes verdadeiramente sabem ler literariamente. O ensino da literatura deve receber atenção, a fim de que sua crítica possa resultar em repercussões na prática pedagógica.

Trabalhar a literatura em sala de aula pode possibilitar ao aluno adentrar em um mundo de subjetividade e encantamento, um local cativante onde o sujeito encontre a possibilidade de se descobrir, de se reconhecer, de se encontrar. Nesse sentido, a literatura passa a ser um convite à liberdade de expressão, uma vez que promove a manifestação dos sentimentos, além das descobertas e da compreensão das próprias emoções. Como vimos, em conformidade com os pressupostos de Cosson (2012), a leitura de um texto literário pode despertar em nós diversas sensações. São essas características que demonstram o caráter humanizador que a literatura proporciona.

Além do mais, o ensino de literatura na escola pode ampliar a visão de mundo do aluno, uma vez que, em contato com as obras literárias, ele pode conhecer vários aspectos de determinados períodos estéticos, bem como fatores sociais, culturais, históricos etc. Isso porque, por meio das obras literárias, os autores deixam marcas expressivas da geração a que pertencem. Sendo assim, a leitura literária propicia informações que irão formar o acervo de experiências e conhecimentos do leitor, levando-o ao seu letramento literário.

1.3 A formação do leitor literário

Como se forma um leitor literário? Partimos nossa discussão de um princípio considerado, de certa forma, tácito, a de que a formação do leitor é fundamental para uma maior inserção do sujeito no mundo. Isso porque, como explica Colomer (2003), coincidindo com o que os autores na seção anterior mencionam sobre o

direito de literatura, a função de formar um leitor é parte de um processo maior de formação da própria pessoa.

Uma explicação para isso é que o indivíduo necessita construir e desenvolver qualidades que envolvam as características de sociabilidade, uma vez que está inserido em um meio coletivo formado por diversidades social e cultural. Ademais, o leitor literário também se torna mais autônomo para analisar e avaliar discursos, posicionamentos e ideologias oriundos da sociedade, os quais são também diversos. Configura-se como algo essencial para que o sujeito faça parte ativamente, de maneira crítica, e transformadora na própria sociedade a que pertence.

Embora tenhamos consciência de que a leitura literária não deva se restringir à sala de aula, sabemos que, no Brasil, a formação do leitor literário ocorre prioritariamente na escola.

A discussão sobre a formação do leitor parte sempre do entendimento que se deve também entender como é o aprendizado da criança e do adolescente, pois é nesta fase que a prática de leitura se inicia. Entretanto, faz-se necessário também que as demais fases sejam consideradas, sobretudo porque a motivação à leitura deve ser continuada, diante do fato de que estamos sempre em processo de mudanças motivadas por inúmeros fatores externos.

A perspectiva da maioria dos autores compreende que a formação do leitor proposita constituir o que comumente tem se chamado de “leitor competente”, isto é, o que esteja apto a produzir sentidos sobre o que leu, a partir do domínio de determinadas habilidades específicas e conhecimentos determinados que lhes permitam ler e elucidar o intrínseco de uma informação de contexto cultural. Zilberman (2003) explica que é por meio da formação do leitor que se torna possível mediar o ser humano na contemporaneidade. Sendo assim, como a autora explica, a leitura é uma espécie da apropriação da realidade, por isso o leitor competente consegue sua emancipação e autonomia, bem como desenvolver métodos críticos para se articular e sobreviver na coletividade.

A leitura literária, em específico, é considerada como uma espécie de reprodução do imaginário antropológico e cultural dos indivíduos, onde culturas se formam, entrecruzam-se e se alteram, daí a sua função de promover experiências, como explicam Sanfelici e Silva (2017). Sendo assim, um leitor competente, oriundo de uma formação profícua, terá mais facilidade para participar de discussões diversas e importantes sobre ideias, valores, culturas etc., por meio de sua história

de leitura fundamentada em textos literários. Dessa forma, como os autores ratificam a respeito do leitor, “ele não apenas desenvolveria sua capacidade interpretativa e posicionamento crítico como sujeito, como também se prepararia melhor para as realidades variadas que poderia encontrar ao longo de sua vida” (SANFELICI; SILVA, 2017, p. 277). Isso, possivelmente, ampliaria um acervo cultural mais complexo, que viabilizaria sua formação como indivíduo pertencente e atuante em uma sociedade de maneira mais profusa e madura.

Cosson (2012) explica que, na organização escolar que hoje está em vigência no Brasil, o ensino nas séries iniciais prima pela formação do leitor a partir do desenvolvimento do seu gosto pelo imaginário, sua capacidade de interpretação significativa e múltipla, sensibilidade etc. Já, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, é dada a atenção para a integração do leitor ao acervo de culturas disponíveis nas obras de literaturas brasileiras, ou seja, busca-se inserir o leitor ao cânone clássico na nossa cultura, fazendo-o reconhecer os seus principais autores, escolas, movimentos literários e obras.

A formação do leitor não está restrita apenas a questões apresentadas em diretrizes e espaços escolares. A literatura deve, pode e se encontra com o indivíduo também fora destes espaços tradicionais, uma vez que também é motivada por outros ambientes que oportunizam outras experiências e que também estão envolvidos no processo de formar leitores. Sanfelici e Silva (2017) mencionam, por exemplo, o *Youtube* que é outro suporte que possibilita a leitura literária e que ocorre fora do contexto escolar. Há ainda, os shoppings centers, livrarias, feiras de livros, entre outros. No que se refere aos profissionais, estão, além do professor, os autores, os editores, os bibliotecários, os vendedores, os recreadores infantis etc. Sendo assim, “o referido processo de formação deve ser entendido como algo não somente interno ao ambiente escolar, mas que também encontra fora da escola uma série de motivadores, agentes e formas de contribuição e/ou interferência” (SANFELICI; SILVA, 2017, p. 278).

Já, quanto ao Ensino Superior, André (2009) alerta-nos para outro problema que pode ocorrer majoritariamente: a de que a literatura se torna um processo de estudo e de ensino dificultoso não apenas para o docente, mas também para o discente e futuro professor. Isso porque não se consegue associar na área de futura atuação, Educação Básica, a teoria com o que realmente é necessário, que é a de formar competência. Muitas vezes, também, o professor prima por dar atenção a

somente à estrutura da língua e do texto no todo, do que necessariamente no conteúdo. Isso acontece, pois durante sua formação ou por influência de currículos, provavelmente, seus professores primaram pelo o ensino de língua e não de literatura.

Nas últimas décadas, André (2009) conta que aconteceram mudanças significativas nos estudos de literatura, quando passou a desfocar nos estudos que apenas descreviam as obras e passou a focar na análise comunicativa, considerando todas as suas particularidades: a estética do texto, o seu conteúdo sociológico, a sua recepção, considerando todos os envolvidos, desde o leitor até o contexto social da leitura.

Todavia, a maioria dos métodos de ensino de literatura ainda prima por estudos que objetivam apenas dar a conhecer apenas a história literária, não dando a devida atenção aos leitores literários. Nesta consideração, a literatura torna-se, no meio escolar, apenas um objeto de estudo. A autora explica ainda: “As ferramentas que aportam a crítica e a teoria literária são úteis para os estudos críticos, para o pesquisador, como instrumentos que subsidiam o estudo ou a análise de determinada produção literária, mas não servem se utilizadas dessa mesma maneira para “ensinar” literatura às crianças e jovens” (ANDRÉ, 2009, p. 30).

Para além da história literária, é preciso que os alunos desenvolvam o prazer pela leitura, fazendo com que os resultados sociais possam ser aproveitados ao máximo. Isso somente será possível caso o indivíduo compreenda e interprete o que foi lido. É preciso ressaltar aqui que entender o que é lido é um processo de associação psíquica em que se levam em consideração, como diria Cosson (2012), saber ler literariamente, ler bem o texto, o contexto e o intertexto.

Há fatores muitos variados que podem afetar a formação do leitor tais como a formação deficiente oferecida pela escola, o desinteresse pela leitura, o preço dos livros e a dominação dos meios de comunicação de massa, por meio das mídias digitais e Internet. Compreender essas questões, mesmo que brevemente, faz-se necessário para que possamos compreender como são formados os leitores atuais.

Diante desses apontamentos, o intuito deste trabalho é discutir a aplicação de oficinas literárias como atividades que possibilitam ao aluno participar mais ativamente do processo de leitura literária. Para tanto, reconhecemos o papel do professor mediador que pode instigar o aluno à fruição estética no ato da leitura. Por

essa razão, em seguida, passamos a focar a importância do professor como mediador na promoção do letramento literário.

1.4 O professor mediador

Aprender a ler é uma prática cultural, logo, precisa ser ensinada. Nessa perspectiva, para a formação do leitor, é necessário que haja um mediador no ensino da leitura, isto é, aquele que dá as orientações necessárias para que o ato de ler ocorra de maneira mais produtiva. Na escola, essa tarefa cabe ao professor. Por isso, indagamos: Como poderia ser o trabalho do professor mediador? Por que é tão importante a formação qualificada do professor de literatura?

Versar sobre a formação do professor não é uma tarefa fácil, como bem coloca André (2009). Isto porque seria imprescindível compreender alguns outros aspectos que interferem de maneira direta na formação do profissional. Segundo André (2009), existe uma espécie de paradoxo que diz respeito ao contraste entre o intuito de formar leitores competentes e os mecanismos que se usam no ensino da literatura. Isso acontece, pois, como bem o autor observa,

[...] para alguns de nós professores a literatura exige além da aprendizagem de certos dados teóricos e conhecimentos históricos, a educação da “sensibilidade estética” – expressão complexa e difícil de precisar e definir; se requer uma formação específica para que o leitor saiba estabelecer sua interpretação e sua valoração pessoal do texto. Neste percurso de dupla interação-apreciação subjetiva do aporte dos conhecimentos para compreender o texto é que o prazer às vezes é perdido (ANDRÉ, 2009, p. 30).

Além do mais, é preciso considerar que a literatura se distingue do ensino das demais disciplinas do currículo escolar, isto porque não existe uma fórmula pronta para se ensinar literatura ou para formar um leitor que seja considerado competente.

O autor também nos alerta para o fato da necessidade do professor conhecer variadas concepções teóricas para debater melhor sobre a produção literária, não fazendo do ensino da literatura limitado aos estudos de texto. Também aconselha que os cursos de licenciaturas em Letras, o que formam exclusivamente os professores para ministrarem a disciplina de literatura, devem tratar o ensino como prática de leitura, dessa forma estará cooperando para a formação de leitura de maneira continuada.

Candido (1995) já havia corroborado que a literatura, para além da dimensão de execução teórica com o propósito de revelar o poético e desenvolver o sentimento estético, também deve estar associada ao prazer que permita elaborar a leitura para descobrir o texto como uma voz polifônica e dialógica. A prática de leitura colabora ainda para o desenvolvimento de mecanismos metodológicos que permitam desembaraçar os trabalhos dos docentes do Ensino Médio e fazer com que o discente descubra o universo social e humano que estão descritos nas variadas obras literárias. Além do mais, o autor nos atenta para o fato de que é necessário colocar o aprendiz próximo à literatura, o fazendo familiarizar-se com ela.

Autores, como André (2009) e Cosson (2012), explicam que a formação do professor de literatura precisa estar atada com o objetivo da educação, em associação com o perfil de um professor apto a valorizar a real função da educação e sua função profissional como comissário multiplicador, além de haver uma precisa postura crítica de mundo. Ressaltam também que o perfil precisa estar fundamentado numa perspectiva filosófica, profusa e bem estruturada que lhe assenta a aceitar a própria ideologia, compreender a sua função social, além de entender as colaborações da literatura possui na formação de uma perspectiva de mundo. Ademais, “O importante não é necessariamente quanto sabe de literatura, mas sim quanto sua formação descansa numa base filosófica, teórico-conceitual, psicológica, para fundamentar a prática pedagógica” (ANDRÉ, 2009, p. 37).

O que os autores defendem é uma formação que demonstre a importância da educação literária, mostrando o valor explícito da literatura, os seus vínculos com outros níveis de conhecimento, isto é, a possibilidade de interdisciplinaridade, que será mais discutida adiante, além de entender que do texto é possível materializar as ações de recepção e interpretação das obras. Como dito em parágrafos anteriores, é essencial que aluno, para além da estética, consiga apreender todo o conteúdo e criar prazer pela leitura.

São por essas razões que é fundamental a formação filosófica do professor, na visão de que uma educação humanista contribua para a superação do enfoque positivista que tinha um almejo meramente instrumental, considerando o professor como uma espécie de técnico, que apenas multiplica quantitativamente o número de aprendizes que saibam reproduzir o que foi visto e não produzir. Isso se faz preciso, pois como explica André (2009, p. 37), “na maioria de docentes dos distintos níveis de educação ainda predominam tendências de corte cientificista e positivista,

concepções acumulativas de conhecimento e modelos de ensino baseados em disciplinas”. Sendo assim, é necessário que se altere essa perspectiva secular e se adotem mudanças de posturas profissionais. Cosson (2012) corrobora esta informação a nos atentar par que

Se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante. A leitura é simples é apenas a forma mais determinada de leitura, porque esconde sob a aparência de simplicidade todos as implicações contida no ato de ler e de ser letrado (COSSON, 2012, p. 29-30).

O autor ainda diz que a principal característica diz respeito a ir além de simples leitura que o letramento literário é essencial no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem o encargo de nos facilitar a ler melhor, não somente porque proporcionar a elaboração do hábito de leitura ou porque seja prazeroso, mas, principalmente, pois nos prepara, como os demais tipos de leitura não fazem, com as ferramentas precisas para conhecer e produzir com proficiência o mundo feito linguagem.

Os autores também nos chamam atenção para o cuidado de não se confundir o refletir filosófico com o estudo da História da Filosofia, dando mais atenção a descrição histórica do que necessariamente a aos problemas da realidade socioeducativa. Nesta realidade é preciso que a formação do professor comece por uma visão teórico-filosófica, isto é, por uma concepção ideológica para admitir a educação como ação, acima de tudo, ética, crítica, reflexiva e libertária. Sendo assim, a literatura não deve ser dissociada de outras disciplinas, como a psicológica, história, filosofia e sociologia, por exemplo, uma vez que a interdisciplinaridade destes assuntos coopera para construção da reflexão crítica do ser humano. É preciso entender que existe uma rede de comunicação de discursos e saberes, isso sem desconsiderar as particularidades dos produtos literários. Portanto, a formação literária é o resultado de reflexão e valoração de inúmeras produções de épocas e áreas de conhecimentos distintas. Por isso, o leitor deve se formar visando extrair além dos aspectos relacionados às características literárias, mas também as informações externas oriundas de outras áreas que foram utilizadas para

fundamentar a produção da obra literária e que muito cooperam para a sua formação crítica.

Quanto maior o acervo de informações sobre as convicções éticas, políticas, ideológicas e filosóficas, mais fácil será a compreensão de outros assuntos, além do aumento das habilidades para debater criticamente e, quiçá, elaborar novos conhecimentos. Isso acontece, pois “À medida que se é capaz de estabelecer associações, apreciações e valorizações pessoais das obras literárias se está atingindo autonomia na aprendizagem, adquirindo independência cognitiva, sedimentando estratos de conhecimentos, educando estética literária e artisticamente” (ANDRÉ, 2009, p. 38).

Além do mais, aumenta-se o prazer da leitura, o que também coopera para o aumento pelo interesse pela ciência literária e pela crítica. É este, ou pelo menos deveria ser, o propósito da educação literária. Fazendo uso da visão humanística, a formação filosófica do professor contribuíra para a formação a sua formação literária, o que contribuirá também para as mudanças de metodologias e perspectivas de ensino nos demais níveis de ensino, sobretudo a educação literária ofertada as crianças e jovens. Assim sendo, o professor deve sempre estar aberto a fazer uso de outras teorias, como as mencionadas acima, que vão desde a sociologia até a história, uma vez que a literatura se delas também valem para existir. Portanto, caso o professor não esteja aberto para adentrar a estes conteúdos, o ensino de literatura continuará centrado na identificação de formas e estéticas que dizem respeito a crítica literária, sem realmente dela abstrair a essência.

O desenvolvimento profissional de um professor é um processo contínuo que parte de sua formação acadêmica inicial e se prolonga por toda a sua vida. É preciso que seja dado ao professor espaço e tempo para que ele seja um pesquisador e possa planejar e mudar sua postura frente aos seus alunos. A este são exigidas mudanças constantes e a proposição de atividades inovadoras.

Assim, isso implica na mudança do próprio docente e, conseqüentemente, da instituição de ensino em que atua, visto que é incentivada a realização de experiências inovadoras e que estas sejam bem sucedidas no contexto educacional, bem como propicia o aprimoramento de saberes e a valorização de diversos modos de construir o cotidiano da prática educacional.

No que se refere à formação continuada do professor, Sanches (2001) afirma que as práticas docentes se orientam por ideias, concepções e teorias nem sempre

claramente explicitadas e, muitas vezes, contraditórias. Diante disso, o aperfeiçoamento do professor através de cursos de formação é essencialmente necessário, assim como o estabelecimento de espaços de trocas entre professores de outras instituições e níveis acadêmicos. Trata-se, de fato, de um processo longo e marcado por muitas dificuldades.

A formação profissional não deve estar voltada somente aos conteúdos teóricos, mas também se basear nas necessidades e nas experiências vivenciadas pelo professor em sala de aula. Nesse contexto, a teoria, a criticidade e a inovação são elementos imprescindíveis para a formação docente. Desse modo, o professor deve estar sempre em processo de formação, buscando a ressignificação de suas práticas, conteúdos e conhecimentos que englobam toda a ação pedagógica e não a assumam apenas para cumprir com as exigências políticas (BOLFERR, 2008).

A mediação pedagógica deve ser exercida pelo professor. Trata-se de um tipo especial de interação entre a pessoa que instrui (professor mediador) e a pessoa que aprende (aluno-mediado). Essa interação precisa ser assinalada por uma intervenção intencional e esquematizada pelo mediador que atua entre as fontes externas de estímulo e o aprendiz (MEIER; GARCIA, 2017). Segundo Masetto (2013), refere-se à conduta do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, o qual, de modo ativo, coopera para que o aprendiz possa alcançar seus objetivos.

Em outras palavras, a mediação pedagógica é um instrumento de suma importância para o contexto cuja finalidade é a ação de ensinar e de aprender. O ensino, por vezes, pode ser complexo e requerer do mediador que desempenhe práticas que possam auxiliar no desenvolvimento do gosto pelo aprender, devendo executar metodologias eficazes que resultem na capacidade de auxiliar o educando a desenvolver a sua função. No caso aqui em questão, a função principal incide em habilidades e competências leitoras.

Na contemporaneidade, os desafios educacionais são complexos, especialmente para a formação profissional, sobretudo, porque se deslocam da realidade dada para o imprevisível. À vista disso, Moran (2000) relata que a mediação pedagógica pode favorecer as práticas de leitura, pois o professor colabora com o desenvolvimento cognitivo do aluno. Referente à leitura, nas ocasiões de mediação, o aluno deve estar conectado com as atividades propostas através das estratégias de leitura. Conforme ressalta o autor, o aluno passa a

alcançar a internalização da atividade, isto é, a recuperar os processos estabelecidos por meio da interação com o outro.

Segundo Moran (2000), o professor necessita ser educador e incentivador de costumes culturais, estar atento às informações e conectado ao mundo que se modifica constantemente. Não significa que o professor precisa se adaptar a este, entretanto, deve entendê-lo para interagir e comunicar-se com os alunos. Quando se pensa na mediação pedagógica no Ensino Médio, é importante a escolha da metodologia de ensino-aprendizagem. Quando um método é bem aplicado, pode-se exercer a influência de modo positivo nesse processo.

Um método interessante é que o professor constitua com seus alunos um grupo de trabalho com objetivos comuns, impulse a aprendizagem de uns com os outros, instigando o trabalho em equipe à procura de solução para problemas. Ou seja, o professor deve acreditar na capacidade de seus alunos no que se refere a estudar com os próprios colegas, o que pode ser mais fácil que aprender com o próprio educador. O docente deve assumir a postura de um motivador para o aluno, a fim de que este possa desempenhar as análises. Dessa maneira, criam-se as condições contínuas de trocas entre aluno-educador e aluno-aluno, podendo se ter um resultado mais satisfatório (ARAÚJO, 2009).

Além do uso de diversas dinâmicas de grupo, podem ser incentivadas estratégias participativas, de técnicas que colocam o aluno em contato com a realidade ou simulam-na; o aproveitamento de técnicas que “quebram o gelo”, isto é, atividades capazes de proporcionar a proximidade entre os integrantes do grupo e instituem um clima favorável à aprendizagem; o uso do ensino com a pesquisa; a descoberta e a apreciação de leituras significativas; e o uso de técnica de planejamento do processo de ensino-aprendizagem mais competente e mais ativo (MEIER; GARCIA, 2017).

Além de mediar o conhecimento em sala de aula, o professor também pode proporcionar motivação aos alunos, procurando levantar a autoestima deles. O professor exerce a função de orientador das atividades que permitem ao educando aprender, sendo também um motivador do desenvolvimento de toda a turma, estando atento ao desenvolvimento individual e coletivo.

Segundo Pinel (2014, p. 12), “o docente tem de seguir o educando em todas as atividades, extrair suas dúvidas no momento que a mesma aparece e trabalhar com o educando o raciocinar e vivenciar as competências”. Ainda, para o referido

autor, os critérios de mediação pedagógica que se encontram presentes na interação professor-aluno no Ensino Médio são: intencionalidade, reciprocidade, transcendência e significado. Respectivamente, referem-se a: qual a intenção do autor ao escrever? O leitor compreendeu e interagiu com o texto? O aluno conseguiu ir além das palavras explícitas? E o aluno formulou a construção do sentido?

Há a necessidade de metodologias que beneficiem uma aprendizagem significativa. É importante que o professor desenvolva uma atitude de parceria e de responsabilidade com os alunos, planejando a partir das experiências obtidas em conjunto e usando técnicas em sala de aula que facilitem a participação de todos. Isso porque os alunos podem também se responsabilizar por sua formação escolar a partir do momento em que assumem uma postura mais autônoma e investigativa. É fundamental que o professor entenda, discuta e busque uma forma de realizar na prática esse tipo de relação. Ensinar exige segurança e competência profissional., pois o professor que não leva a sério sua formação, não estuda e não é leitor demonstra que não está à altura de sua tarefa.

Vasconcelos (2011, p. 31) entende que é a competência pedagógica que se constituirá no diferencial de qualidade do ensino. Aquele que é verdadeiramente comprometido com o desempenho de seu papel docente é aquele que preocupa com o todo da formação individual e coletiva dos seus alunos para que sejam cidadãos responsáveis, críticos e atuantes em sociedade.

Em específico, para ensinar literatura, este professor deve ser um leitor assíduo de obras literárias. Este é um pré-requisito, segundo Magnani (2001), para que seja possível motivar o aluno a ter o gosto pela leitura literária. Entretanto, alguns professores de Língua Portuguesa não possuem conhecimento literário satisfatório ou não possuem a prática de leitura. Também, como muitos alunos, dizem não gostar de literatura, uma vez que desconhecem as características e as funções de um texto literário, não conseguindo realizar a sua adequada utilização em sala de aula.

Fundamentando-nos em Teresa Colomer (2007) ao dizer que a tarefa de desenvolver um leitor é parte da formação do próprio indivíduo, visto que o torna apto a ser inserido no mundo com suas diversidades, a formação do leitor deve torná-lo competente, ou seja, capacitá-lo a estabelecer os sentidos do material lido no contexto cultural em que se está inserido.

Assim, o leitor competente desenvolve também a aptidão para alcançar sua autonomia, compreende os usos da linguagem, reivindica seus direitos, dentre outras ações. Sendo a representação do imaginário antropológico e cultural, a leitura literária possibilita que seu leitor seja capaz de debater ideias e questionar valores (COLOMER, 2007). O leitor não somente amplia sua capacidade de interpretar textos e de expor sua opinião crítica, da mesma forma que se prepara para as diversas realidades com as quais pode se deparar no decorrer da vida.

Devem-se abrir parênteses, visto que, hoje, no contexto dos multiletramentos, especificamente, do letramento digital, outras instituições e vários profissionais (que não são professores) têm assumido o papel de formar o leitor. Por exemplo, é o caso do *YouTube* e seus *youtubers* que exercem o papel de mediadores de leitura e, assim, podem colaborar com a formação do leitor que, inevitavelmente, recebe os influxos da indústria cultural. A literatura pode (e deveria), de modo frequente, encontrar-se fora do espaço escolar. No entanto, prioritariamente, é na escola que se tem acesso a textos literários.

Entendemos que a oficina literária seja um produtivo método de abordar o texto literário na escola. Assim, o segundo capítulo deste trabalho passa a abordar a definição de oficina literária e elenca suas principais características.

2 A OFICINA LITERÁRIA

Considerando que a formação do professor afeta diretamente a formação do aluno, faz-se necessário indagar: como o professor entende a função da literatura e de sua escolarização? Quais bases teóricas fundamentam a prática de ensino de literatura? Como levar o aluno a sentir o gosto de ler literatura e despertar nele o interesse por aprender sobre o assunto? Essas perguntas motivam este trabalho que pretende oferecer contribuições nessa direção e para a discussão do tema ensino de literatura, de modo que seja possível ter o sucesso no ensino e se contribua para a formação literária do aluno como um processo que é dinâmico e requer a reflexão do próprio professor que atua em sala de aula.

É frequente a busca de novas metodologias de ensino por parte dos professores que reconhecem a necessidade de inovar o trabalho com o texto literário. O professor deve ser, antes de tudo, um sujeito-leitor para formar alunos-sujeitos-leitores e, assim, incentivar a leitura adequada do texto literário.

No que se refere aos modos de formação do leitor, segundo Cosson (2014), há diferenças entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Nos anos do Ensino Fundamental, forma-se o leitor, principalmente, por meio da exploração da sensibilidade e do imaginário; já, no Ensino Médio, forma-se o leitor, em especial, por meio da historiografia da literatura brasileira, mediante o estudo dos clássicos (os períodos literários, os principais autores e as obras mais importantes).

É comum que a literatura seja trabalhada no Ensino Médio por meio do uso exclusivo de livros didáticos. Dessa maneira, os alunos têm acesso a fragmentos e/ou partes de obras literárias, atendendo à ordem cronológica dos períodos literários, privilegiando a historiografia literária brasileira e, muitas vezes, restringindo-se ao estudo sobre a biografia dos principais escritores. Em outros casos, aborda-se a literatura como uma obrigação simplesmente porque há a cobrança de seus conteúdos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Pensando em métodos de ensino de literatura, neste trabalho, destacamos as oficinas literárias, para as quais encontramos, também, termos sinônimos, tais como: escola de escritores, laboratório de textos, de redação criativa etc. Aqui, considerando a oficina literária como possibilidade de mediação, recorreremos a Ramos (2017, p. 47) quando menciona que a mediação pode ser colocada em

circunstâncias e práticas educativas apropriadas para estimular o ato de refletir do aluno, podendo abranger:

Roda de conversas onde o professor vai observar o que o aluno já obtém conhecimento a respeito do assunto a ser dinamizado; Cantigas que podem ser motivadoras e relacionadas ao contexto estudado; Histórias que estimulam o ato de pensar e refletir; Leituras que estimulam o ato de reflexão; Cartazes instigantes do assunto; Propagandas coesivas com a circunstância de aprendizagem; Jogos que possam motivar e estimular o raciocínio; Desenvolver a perspectiva visual, raciocínio; Poemas e o uso de tecnologias onde é essencial que o professor, independente de seu campo de atuação, possa conhecer os potenciais e os limites pedagógicos abrangidos nas diferentes tecnologias, sendo elas no vídeo, internet, computador, entre outras.

Como se nota, as oficinas podem ser reais oportunidades para a prática de leitura e a discussão de textos literários de forma coletiva. Podem provocar várias reflexões, com a finalidade de fazer com que a leitura se torne prazerosa e/ou proveitosa, sendo uma ponte para a possível formação de um leitor crítico.

Além do desenvolvimento de um olhar crítico e reflexivo acerca das obras lidas, as oficinas literárias podem proporcionar ao aluno a interação com os demais participantes. Também podem agregar a ludicidade ao aprendizado, valorizando o conhecimento prévio de cada participante, podendo instigá-lo à procura de outros textos e, principalmente, desenvolver o gosto pela leitura literária.

Dessa maneira, por meio das oficinas literárias, é possível propiciar que os alunos vivenciem e apresentem seus variados sentimentos e desejos, fazendo-os perceber a importância de se discutir, explorar e compartilhar os seus conhecimentos prévios na prática de leitura e de construção de sentido do texto.

Nessa perspectiva, as oficinas literárias correspondem a novas metodologias, podendo ser atividades de aprendizagem eficazes para os alunos, auxiliando-os na realização das atividades e levando-os a compreender que a aprendizagem é rica e gratificante (MANCEBO, 2013). Assim, ao trabalhar com oficinas literárias, almeja-se desenvolver técnicas para a realização da leitura eficiente que se regula pela análise estética da obra de arte (BARROS; OLIVEIRA, 2018).

As oficinas surgem como ferramentas capazes de fazer com que os alunos realizem práticas de leitura, pois os focos principais desta técnica são ler e criar. Sendo a aplicação desta uma forma de compreender mais os textos literários. Segundo Anzolin (2011), a oficina literária tem como objetivo aperfeiçoar a fantasia e a imaginação de cada indivíduo participante, realizando discussões sobre as obras e

as produções artístico-literárias. Na oficina literária, podem ser desenvolvidas atividades de leitura da parte teórica até chegar a diversas formas de compreensão da obra, podendo ser adequada às necessidades dos alunos e dos próprios textos.

Na sala de aula, faz-se necessário pensar sobre o que os alunos realizam e compreender seu progresso. Para tanto, o acompanhamento pode ser feito por meio de uma planilha, um guia de observação que vai direcionar o trabalho docente. Ou seja, fazer as observações e acompanhar o desenvolvimento e o empenho do aluno durante a realização das oficinas literárias.

Já dissemos que a escola, por exercer função importante na aproximação entre o leitor e a literatura, contribui com a formação do leitor. Diante disso, como trabalhar com oficinas literárias em sala de aula? Primeiramente, neste trabalho, a preparação e a execução de oficinas literárias na escola, como elemento de investigação, deriva da aplicabilidade de formas de mediação de leitura com alunos do Ensino Médio, que será abordado no capítulo subsequente. Porém, antes, podemos apontar algumas características da oficina literária, as quais são abordadas a seguir.

2.1 A interdisciplinaridade

A oficina literária por meio da leitura de textos literários torna possível estabelecer vários diálogos entre diferentes disciplinas, favorecendo a compreensão de diversos contextos importantes para o estudo do texto literário. Para que seja estimulada a prática da leitura literária, Dias (2013) enfatiza a importância de haver trabalhos interdisciplinares na escola, pois são essenciais em projetos de formação de leitores.

Já se sabe que a leitura literária pode colaborar com o desenvolvimento da autonomia e da reflexão do aluno, algo que é muito importante para o contexto de constantes transformações pelas quais o mundo passa.

A literatura deve ser trabalhada de modo que desperte o interesse do aluno, sendo estudada não por meio de memorizações, mas sim levando em consideração os diversos fatores que se encontram nela (PAULINO; COSSON, 2009). Por exemplo, por meio do incentivo a trabalhos de pesquisa sobre determinada obra literária, motivando os alunos a terem o prazer de realizar, o que poderia ampliar o interesse pela leitura literária e o espírito investigativo para aprender mais e mais.

A literatura trata de registros de experiência humana, que é variável e pode se concretizar nas distintas áreas do conhecimento. Ler literatura, desse modo, é ler o mundo por uma lente diferenciada, que está em constante diálogo com outras referências culturais e/ou científicas. Por conseguinte, é adequado que, ao apresentar um projeto de leitura de uma obra literária, considerar também referenciais de outras disciplinas, visando aos muitos benefícios que são possíveis aos alunos (DIAS, 2013).

Por esse motivo, o ensino interdisciplinar é de suma importância para a formação do leitor literário, desde os anos iniciais até o Ensino Médio, mas também no nível acadêmico. Assim, as atividades interdisciplinares podem trazer grandes contribuições e melhorias na aprendizagem de um conjunto de disciplinas, pois o cotidiano do ser humano é em si mesmo interdisciplinar.

De acordo com Dias (2013, p. 73), “o caráter interdisciplinar é o principal responsável pela vitalidade de uma aprendizagem satisfatória”. Sabe-se que a educação hoje deve levar em consideração todas as dimensões do ser humano devido às mudanças que estão ocorrendo no mundo contemporâneo. O termo interdisciplinar está, cada vez mais, presente nos documentos oficiais e no vocabulário de professores e gestores escolares. Contudo, a construção deste trabalho na escola ainda encontra muitas dificuldades.

O letramento literário é de suma importância para a constituição de um ser humano crítico, que tenha capacidade de fazer suas próprias opções literárias. Com o recurso à interdisciplinaridade, esse tipo de formação seria mais eficaz, já que a literatura, além de auxiliar a construir um leitor literário crítico, é capaz de romper as barreiras que existem entre as disciplinas, independentemente se são da área de Exatas ou de Humanas (DIAS, 2011).

A necessidade de integração de conteúdos na educação é crucial, pois deve ter como propósito efetivar um trabalho articulado, que atenda às necessidades dos alunos. Assim, a integração entre conteúdos que constitui a interdisciplinaridade é essencial para o aprendizado do aluno. Isso porque, quando esta relação das disciplinas é compreendida e visualizada, fica mais fácil a compreensão das relações dos diferentes conteúdos estudados.

Segundo Dias (2011), apesar de haver vários professores que ainda demonstram resistência ao trabalho interdisciplinar, é imprescindível que sejam feitas várias tentativas com o objetivo de modificar e aprimorar a educação nas

escolas, especialmente, porque a interdisciplinaridade não tem a intenção de modificar as especificidades de cada disciplina, mas sim respeitá-las e fazer um uso construtivo de cada uma delas.

A interdisciplinaridade como método é essencial para que o aluno possa ter uma aprendizagem de qualidade. Para isso, é imprescindível que o professor esteja empenhado a levar com seriedade sua prática pedagógica, tendo como base a prática da pesquisa, uma vez que, por meio desta, será capaz de inovar os métodos de ensino com vistas a tornar os alunos críticos e criativos, e, assim, grandes leitores literários (DIAS, 2013).

Desse modo, a utilização de atividades interdisciplinares contribui bastante para uma mudança nas aulas, pois os alunos não vão receber o conhecimento pronto, repassado de forma apenas expositiva. Isso porque vão aprender a construir e a formular seu conhecimento e deixarão de serem sujeitos passivos para se tornarem protagonistas de sua formação.

Deve-se compreender a importância e o valor de atividades interdisciplinares para o progresso dos alunos.

As rupturas das barreiras disciplinares são importantes, pois tornam essas fronteiras permeáveis e caminham em direção a uma postura interdisciplinar para compreender e transformar a realidade (PESSOA, 2012). De fato, a interdisciplinaridade auxilia no ensino de cada uma das disciplinas, de modo que elas possam se completar, passando a serem mais instigantes e significativas. Afinal, a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção.

2.2 A humanização e o lúdico

As oficinas literárias, muitas vezes, empregam textos literários que podem despertar diferentes reflexões nos leitores: um deles é a humanização, e outro é o lúdico. Primeiramente, como um direito de todo ser humano, a literatura adquiriu esse status por conta do seu aspecto humanizador, uma vez que, como já foi dito no primeiro capítulo, possibilita que o homem amplie seu acervo de conhecimentos, contribuindo para a sua formação crítica e sua tomada de decisões na sociedade.

As obras literárias podem oportunizar, segundo Candido (1988), por três aspectos: (1) o estético, que é a primeira impressão que causa no leitor, responsável

por organizar a mente do leitor; (2) o subjetivo, que se incumbe de atingir o nível sentimental do leitor; (3) o informativo, responsável por demonstrar o conteúdo explicitamente veiculado. Todas essas três características cooperam para a atribuição do predicativo de humanizadora à literatura. Portanto, não se restringe às características de recurso didático e instrução educativa, mas também como formativa de personalidade.

As expressões expostas na literatura, sobretudo no aspecto estético, de acordo com Candido (1988), é compreendida como uma categoria de edificação de conhecimentos que desempenha necessidades fundamentais do ser humano, como as emoções, sentimentos que são processados no inconsciente, mas que se transladam em desenvolvimento do humano. De maneira direta, as obras literárias engrandecem o nosso ponto de vista e percepção de mundo.

A literatura também garante o equilíbrio social, como explica Antunes (2009). Como um todo organizado, ela ajuda a liberar o caos, porque pode ajudar a organizar a vida da pessoa, por meio da linguagem. Além do mais, também ajuda a sociedade que a usa como material de instrução e educação, daí o fato de ter entrado, talvez, para os currículos escolares como material intelectual. Corroborando essa afirmação, Antunes (2009, p. 193) explica que “a leitura nos dá o poder de emersão, nos confere o poder de enxergar e perceber o que nos circunda, a fim de, como cidadãos, assumirmos nossos diferentes papéis na construção de uma sociedade que respeite a lógica do bem coletivo e dos valores humanos”.

Por esse motivo, a literatura também garante a formação de cidadãos conscientes e humanizados, o que coopera para a estrutura de uma sociedade mais igualitária que leva em consideração o homem como indivíduo de direitos e não somente observadores.

Já, no que concerne ao lúdico despertado na oficina literária, percebemos esta como uma atividade lúdica de entretenimento, uma vez que pode proporcionar prazer, envolvimento e diversão aos alunos. Desse modo, além de dispor para o aluno os aspectos histórico, social e intercultural, a oficina literária promove o caráter lúdico em sala de aula. No que concerne ao ensino da Literatura, essa prática vem se tornando cada vez mais presente nas práticas de leitura.

Desse modo, o professor precisa aprender a lidar com os impactos das inovações tecnológicas nas práticas de leitura dos alunos e estimulá-los a se interessarem pela literatura. Com os avanços da tecnologia, pode-se pensar que

ficou mais complicado formar leitores literários. No entanto, há modos de associar a leitura do livro a recursos virtuais disponíveis como, por exemplo, a veiculação de inúmeros livros virtuais e de experiências de leitura por jovens leitores que estão na rede de Internet.

Surge o desafio de propiciar ao aluno os eventos de leitura que não sejam marcados pela cobrança e o leve a se interessar pela leitura do livro, seja ele físico ou digital. À medida que o professor compreender que os avanços tecnológicos afetam as experiências de leitura, pode buscar o emprego dos recursos digitais para colaborar com a oferta de atividades que visem à formação do leitor.

Os métodos lúdicos são caracterizados pela espontaneidade e podem fazer com que a sala de aula se torne um ambiente mais criativo e propício à aprendizagem. Seu uso na formação do leitor literário é, sem dúvida, fundamental como recurso de ampliação do conhecimento e como uma atividade que também rompe com barreiras disciplinares.

Há muitas formas de trazer o lúdico para a sala de aula, especialmente, para alunos do Ensino Médio que tanto se interessam por tecnologia. Desse modo, é de suma relevância que o professor perceba que o ambiente da sala de aula pode ser transformado em um espaço de pesquisa, podendo ser uma via de mão dupla, local onde se ensina e também se aprende. A novidade na sala de aula é necessária e é preciso procurar meios para conseguir fazer algo antigo se apresentar como um objeto novo.

Já sabemos que a literatura desperta a humanização do próprio homem, conforme nos ensina Candido (1988). Uma forma de acesso ao texto literário na escola é por meio das ferramentas lúdicas, as quais podem exercer um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Isso porque, muitas vezes, sua utilização em sala de aula se mostra mais eficiente do que os meios tradicionais de ensino, em especial, por tornar as aulas mais dinâmicas e incentivar a participação ativa dos alunos nas atividades como, por exemplo, recitais, dramatizações, ilustrações etc.

Para entendermos o que é o lúdico (do latim *ludos*, que significa jogo), de acordo com Sant'Anna e Nascimento (2011), lembramos de que os povos primitivos davam à educação uma grande importância e ofereciam total liberdade para as crianças aproveitarem o exercício dos jogos naturais, possibilitando, assim, a integração do lúdico na educação de suas crianças. Platão, logo em meados de 367

a.C., assinalou a importância do uso dos jogos para que as crianças pudessem ter um aprendizado satisfatório, dizia que, no início da vida, os meninos precisariam praticar atividades educativas por meio dos jogos.

Para Huizinga (2012), a concretização do lúdico acontece no jogo, que tem sua profundidade no divertimento (prazer, afeição, alegria). Ainda, o referido teórico diz que toda atividade humana é jogo. O autor assegura que há um vínculo muito forte entre jogo e cultura, uma vez que o jogo é fundamental para a civilização, sendo por meio dele que esta passa a existir e se obtém seu desenvolvimento. Por conseguinte, de acordo com Huizinga (2012), o jogo é um método cultural, que possui significações que entram na sociedade onde é jogado, impostas por meio da linguagem.

Vasconcellos (2011) afirma que vários teóricos, do mesmo modo, concederam a sua contribuição para que o lúdico fosse empregado na educação dentro do processo de ensino-aprendizagem. Destacam-se: Rousseau e Pestalozzi, no século XVIII; Dewey, no século XIX; e no século XX, Montessori, Vygotsky e Piaget. Após a Revolução Francesa e a influência de seus valores pelo mundo contemporâneo, o lúdico passa a difundir-se cada vez mais na sala de aula.

Assim, até hoje, as atividades lúdicas podem auxiliar o desenvolvimento do aluno na sala de aula, proporcionando a aprendizagem, a concentração, a atenção, o raciocínio e promovendo a construção e/ou potencialização de conhecimentos.

De acordo com Roloff (2003), para que uma aula passe a ser mais expressiva, as atividades lúdicas são de extraordinária importância, uma vez que o professor, além de ensinar, pode considerar o que o seu aluno construiu ativamente, algo imprescindível para as próximas aprendizagens.

Nesse sentido, é relevante aliar o caráter humanizador ao lúdico como forma de despertar mais os interesses dos alunos pela obra literária. À medida que se desenvolve a consciência de que ler é uma oportunidade criativa, bem como de aprender um conteúdo, de conhecer o outro, a si mesmo e a ligação dele com os outros (VASCONCELLOS, 2011).

Santana (2016, p. 02) assegura que o lúdico “é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, fazendo parte das atividades essenciais da dinâmica humana caracterizada por ser espontânea, funcional e satisfatória”. Logo, na perspectiva histórico-cultural organizada por Vygotsky (1998), o lúdico obtém uma tarefa essencial no desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Para este autor, o

lúdico possui desempenho essencial no desenvolvimento do indivíduo, já que valoriza o meio social como forma de aprendizagem humana.

Com as atividades lúdicas, os alunos reúnem valores, adquirem conhecimento de várias áreas, desenvolvem o comportamento e aprimoram a criticidade. Essas atividades podem ser trabalhadas de várias maneiras, por exemplo: releitura de texto e encenação teatral, contação de histórias para alunos de outras turmas por meio de mímicas, teatro-mudo, produção de livros multidimensionais, cabides e varais literários para exposição de poemas e de histórias, confecção de pulseira literária com nomes de autores e desafio de estudar sobre o autor escolhido, podendo fazer a troca de pulseiras e de informações, estimulando a interação entre os educandos, autores e obras, fazendo-se premiação ao final desta, transformar material reciclável em livros para doação ou para apresentação em feira literária.

Em outros termos, podemos pensar em infinitas maneiras de trazer o lúdico para a sala de aula e levar o aluno a uma prática mais prazerosa que proporcione uma relação entre seu mundo interior com o exterior, seus conhecimentos prévios, reflexão sobre as diversas interpretações dos colegas envolvidos no processo e, principalmente, desenvolver no aluno o gosto pela leitura do texto literário, a compreensão de textos desde os clássicos à contemporaneidade.

As atividades podem atrair mais leitores para os textos literários. Isso porque o brincar é uma das atividades espontâneas do comportamento humano. Por meio da brincadeira, pode-se transcender a realidade, transformando-a mediante fantasia. Entretanto, Grandaux (2008) ressalta que brincar não é exclusivamente diversão. No momento em que os indivíduos brincam, estão desenvolvendo-se fisicamente e intelectualmente, destacando-se na sua individualidade e convivendo em sociedade, aprendendo a tomar iniciativas próprias e ainda as brincadeiras estimulam a criatividade e, assim, desenvolvem o desejo pela leitura.

Já Kishimoto (2002) complementa dizendo que o brincar é uma das maneiras mais comuns do comportamento humano. As atividades atrativas são uma forma de desenvolver a imaginação e a criatividade. Despertam prazer e têm o intuito de educar e ensinar divertindo em momentos de interação com o outro.

Diante desses apontamentos, entendemos que as atividades lúdicas é uma forma de desenvolver a imaginação e a criatividade. Despertam prazer e tem o intuito de educar, isto é, ensinar divertindo em momentos de interação com o outro.

Segundo Santana (2016), as atividades lúdicas, mais que serem aceitas como rotina da educação de alunos no Ensino Médio, é uma prática privilegiada para a aplicação de uma educação que vise ao desenvolvimento pessoal e à atuação cooperativa na sociedade. Pode ser definida ainda como uma ação divertida, seja qual for o contexto linguístico.

Trabalhar o lúdico na escola, por meio de oficinas literárias, exige que o professor mediador desenvolva conhecimento teórico-prático, competências de observação, afetividade e anseio de ser companheiro do aluno neste processo. Acreditamos que a presente pesquisa possa contribuir para afirmar que a prática docente com afeto, zelo e dedicação é o meio pelo qual conseguiremos transformar as atividades de leitura literária na escola em um momento mais dinâmico e prazeroso.

As atividades lúdicas precisam ser bem planejadas, com objetivos específicos. Ao serem realizadas em sala de aula, convém que o professor faça a observação, o registro, a apreciação e a análise. Cada atividade pode ser registrada em um banco de dados para auxiliar de maneira mais competente as ações desenvolvidas em sala de aula.

Nota-se que o professor deve sempre criar ambientes e ocasiões para as atividades lúdicas em suas aulas. Assim sendo, o professor precisa ser sempre cuidadoso em relação à faixa etária e às necessidades de seus alunos quando for selecionar os materiais a serem trabalhados. Advertindo-se sempre acerca do valor do respeito e adequar meios que beneficiem a criatividade de seus alunos (KISHIMOTO, 2002).

Enfim, o professor deve ter a consciência de sua responsabilidade no que se refere ao papel de mediador da formação do aluno, por meio do emprego de oficinas literárias sustentadas em atividades lúdicas, que muito cooperam para a formação humanizadora do leitor.

2.3 O uso de métodos diferenciados

A aula de literatura que, para muitos jovens, costuma ser entediante e enfadonha, deve ganhar um ar mais dinâmico, para que chame a atenção e o interesse de todos. Recomenda-se apresentar a obra dos poetas e escritores para os jovens num formato que atenda suas expectativas por inovação e dinamismo,

proporcionando o interesse de desbravar os sentidos do texto literário, bem como conhecer os produtores e meios de produção, desenvolvendo no aluno a curiosidade de investigação e o prazer pelas aulas com o toque lúdico no aprender, tornando-os mais assíduos enquanto praticantes da leitura, para que se tornem eficientes e cumpram seu papel de leitores, possibilitando, por sua vez, que se efetive o papel fundamental da literatura para o homem, seu caráter humanizador e reflexivo.

Deve ser oferecida uma experiência ampla do fenômeno literário. Pode-se propor uma abordagem mais lúdica e interativa, usando recursos teatrais e audiovisuais. Nessa direção, o programa das oficinas literárias pode ser composto de três etapas: aula-espetáculo, com dramatização dos textos; rodas de leitura; e oficinas de criação a partir de recursos como sonoridades (ritmo e rimas) e figuras de linguagem.

As propostas de ensino, aprendizagem e avaliação devem ter como compromisso a formação de um ser humano crítico e atuante de acordo com a realidade do aluno (LUCKESI, 2007). O professor precisa escolher, em sua prática pedagógica, recursos didáticos que promovam e estimulem o processo de ensino aprendizagem em seus alunos. Assim, as práticas educativas, utilizadas em salas de aula, são indispensáveis para o bom aprendizado do aluno.

A escola se torna importante a partir do momento em que o ensino é sistematizado por meio de atividades diferenciadas e o aluno aprende a ler, escrever, obtém domínio de cálculos, entre outras, assim expande seus conhecimentos (VYGOTSKY, 1998). Por isso, é necessário que o professor domine o conteúdo que ele irá ensinar a seus educandos e que ele esteja atento às realidades que irá encontrar.

As atividades práticas podem trazer grandes contribuições e melhorias na aprendizagem, pois o cotidiano do ser humano é bastante ligado à experiência. As aulas expositivas e tradicionais não têm atraído muito os alunos. A preocupação com o conhecimento do aluno, muitas vezes referido como conhecimento prévio, que é construído a partir da busca por respostas a problemas e situações vividas pelas pessoas em um contexto social e cultural, atrai a atenção dos educadores que criticam os modelos tradicionais de ensino (CABRAL; FONSECA, 2005).

Para Vygotsky (1998), a escola deve estar atenta ao aluno, valorizar seus conhecimentos prévios, trabalhar a partir deles, estimular as potencialidades dando a possibilidade de este aluno superar suas dificuldades e ir além do seu

desenvolvimento e aprendizado. O professor precisa conhecer seu aluno, suas descobertas, opiniões, desenvolvendo diálogo, para que seja desenvolvido um bom trabalho. Ainda, segundo Vygotsky (1987, p.135), “o processo de ensino-aprendizagem inclui sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas”.

Os alunos, na maioria das vezes, estão habituados com metodologias de ensino que os dirigem sem reflexão, em que os conhecimentos disciplinares são repassados de modo independente e fragmentado do contexto. O professor, por tantas vezes, apresenta tudo pronto, passa o conteúdo no quadro, explica algo rapidamente e não estabelece o diálogo com seus educandos (BOLFÉR, 2008). Por esse motivo, os conteúdos trabalhados em sala de aula, quando partem de situações vivenciadas pelo aluno, facilitam o entendimento.

A metodologia de ensino-aprendizagem prioriza os grupos de discussão no convívio social, onde professor e aluno devem refletir conjuntamente, de forma crítica sobre os objetos analisados.

Há muito que se refletir e fazer pela educação, mas compete ao professor se comprometer e agir de forma ativa, refletindo sobre o mundo, procurando saídas para os problemas, já que ainda estamos vivendo em meio a desigualdades e à exclusão social que atrapalham o acesso à escolarização. Por isso, faz-se necessário utilizar os saberes trazidos pelos alunos, pois ninguém transmite conhecimento a outro, ou ensina-o, o indivíduo que investiga, constrói, descobre e avança a partir do que ele já domina.

Segundo Cacciolari (2016), outra forma de metodologia de suma importância são os recursos midiáticos que conduzem a uma importância maior do ensino da leitura e da escrita na escola, como, por exemplo, no caso do computador, que impõe ao sujeito o domínio das competências do ler e escrever, conforme bem esclarece Eco (2003, p. 36):

O computador é um instrumento através do qual se pode produzir e editar imagens; entretanto é do mesmo modo igualmente correto que o computador se transformou, antes de tudo, num instrumento alfabético. Na tela do computador, percorrem palavras, linhas, e para usar um computador o sujeito deve saber ler e escrever. A nova geração que utiliza computadores é treinada a ler a uma velocidade espantosa.

Por conseguinte, a literatura terá seu espaço assegurado e adotará papéis desiguais a partir da influência mútua com os atuais meios de comunicação, porém a função social da obra literária e a capacidade de ficcionalização, marcadas por Condinni (2009, p. 64), “sempre serão aspectos que colaborarão para a continuação desse objeto artístico, com capacidade de transformar o leitor a cada nova leitura”. Contudo, autores e leitores precisam repensar seus papéis em face do texto literário. A leitura literária pode colaborar para a compreensão e a crítica do mundo, uma vez que é criado um mundo que dialoga com a realidade.

Com o desenvolvimento tecnológico, através do multiletramento e dos meios eletrônicos, os debates a respeito das práticas de leitura são retomados, analisando a modificação de paradigmas. Aos textos impressos, incluem-se os hipertextos e os livros eletrônicos (e-books) que passam a existir como inovações de ferramentas de comunicação e interação, propondo outros paradigmas nas associações entre autores, textos e leitores. “Do conceito do leitor convencional, passa a ser para o conhecimento de leitor navegador ou hiperleitor, ou melhor, um tipo de leitor inovado, que passa por caminhos distintos perante da grande porção de links que se encontram disponíveis na web” (KOCH, 2002, p. 3). Nessa conjunção, assinalada pela interatividade e pelo dinamismo dos recursos da era multimídia, a literatura procura descobrir caminhos, a fim de se adaptar às céleres transformações originadas pela revolução tecnológica.

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. Assim, no decorrer de todo o processo, referente à prática e da própria investigação, devem-se ser feitos um planejamento e uma total avaliação de uma mudança que seja significativa para todos os envolvidos na ação educacional (TRIPP, 2005). Além disso, outros métodos ou estratégias devem ser implementados, as quais venham somar com a pesquisa.

Desse modo, associa-se este estudo à proposta de Giroto e Souza (2010), ao usar de oficinas para as aulas, e à de Cosson (2014), ao constituir as conversas com a turma a partir do círculo de leitura semiestruturado.

O círculo de leitura semiestruturado não existe roteiro, no entanto há orientações que convêm para nortear os grupos de leitores em suas. As quais tem como responsável o professor, que possui toda a capacidade de

iniciar à discussão, controlando os turnos de fala, elucida dúvidas e faz com que o debate venha a ficar mais animado, impedindo que as contribuições se eliminem da obra ou do tema a ser debatido. Do mesmo modo o condutor possui toda a responsabilidade de aprofundar ou desenvolver a leitura, podendo estabelecer que o grupo se detenha em um ponto ou reveja determinado fator que foi discutido anteriormente (COSSON, 2014, p.159).

O círculo de leitura é um método de leitura coletiva onde se compartilham textos, consistindo em ser necessariamente a reunião de um grupo de pessoas, em encontros contínuos, onde se discute a leitura de uma obra literária ou não. Os círculos de leituras podem ser incorporados em três tipos como os estruturados, os semiestruturados e os abertos ou não estruturados. Independente da forma, de início, deve ser montado um círculo de leitura e primeiramente identificar os participantes e quais são os seus interesses de leitura. Se essa técnica for realizada em sala de aula, o professor precisa estar atento aos interesses dos alunos, e, por conseguinte, ao objetivo de desenvolver leitores literários (COSSON, 2014).

A união dessas estratégias tem a capacidade de dinamizar as aulas de Literatura, que, muitas vezes, foram criticadas como monótonas e cansativas. Há a dinamicidade e o professor tem que ficar atento para que não saia dos seus objetivos de querer motivar os alunos

No terceiro e último capítulo, apresenta-se o relato das oficinas literárias realizadas no Ensino Médio.

3 OFICINAS LITERÁRIAS EM SALA DE AULA

Ao pensar sobre o ensino da literatura no Ensino Médio, constatamos que o letramento literário pode ser uma prática desenvolvida, em especial, durante as aulas de Língua Portuguesa e Literatura, a fim de levar o aluno a se tornar mais competente linguisticamente e, ao mesmo tempo, favorecer a ele o exercício da autonomia para o desenvolvimento de uma postura crítica, preparando-o, por exemplo, a exercer sua cidadania na sociedade da qual faz parte.

O letramento literário, segundo Cosson (2012), é obtido paulatinamente e leva o leitor a se sentir motivado a atuar em sua própria formação literária, por reconhecer o valor da linguagem literária. Trata-se de um processo demorado que se realiza no decorrer do tempo. Sendo a escola o lugar oficial para a prática da leitura literária, importa que seja realizada em sala de aula de um modo mais adequado possível.

Para a realização desta pesquisa, foi escolhida uma escola na cidade de Ceres-GO. Um questionário foi aplicado ao público-alvo, constituído por alunos de Ensino Médio, a fim de investigar se a leitura literária é uma prática recorrente em suas rotinas. Alguns dos investigados ressaltam que sempre leem porque são obrigados pelo professor, ou leem um material diferente daquele solicitado pela instituição. A princípio, depreende-se que a leitura é exigida, entretanto não é uma atividade da qual muitos gostam e, sobretudo, alguns não possuem muito interesse pelos conteúdos de literatura.

De modo geral, foi possível perceber, nas respostas dos alunos entrevistados, um discurso enfático sobre a aversão às leituras literárias obrigatórias indicadas pelos professores no espaço escolar. Alguns alunos fazem leituras literárias de forma livre, por indicação de amigos e, até mesmo, por influência da mídia. Outros demonstram ser leitores frequentes, porém, quando se trata de leitura literária recomendada pelo professor, eles expressam uma evidente recusa.

O que explica essa repulsa à leitura literária? Primeiramente, porque o texto literário apresenta certa complexidade que é própria desse gênero e nem sempre o professor tem a sensibilidade de entender essa dificuldade do aluno, de forma a interferir e/ou aplicar metodologias diferenciadas para a motivação da leitura e compreensão do material lido.

É comum que o professor já tenha um conhecimento mais amplo sobre o texto literário que apresenta ao aluno. Isso porque frequentemente são trabalhados os mesmos autores e/ ou os mesmos títulos ao longo dos anos letivos. Quando sabe muito sobre o texto lido, o educador pode silenciar a expressividade do aluno com suas explicações e justificativas, pautadas no contexto histórico de produção e nas características do período literário ao qual a obra costuma ser incluída.

A aplicação do questionário permitiu que o próprio aluno se manifestasse e se autoavaliasse no que se refere à prática de leituras literárias. A partir das entrevistas, foi percebido que a escola, apesar de seus esforços, da criatividade dos professores e de sua formação continuada, e da criação de projetos de leitura e de cultura, nem sempre tem contribuído de forma eficaz para a formação de leitores proficientes, especialmente de textos literários devido às práticas que ainda estão muito fundamentadas na periodização das escolas literárias.

A partir dessa investigação, embora a prática docente nem se apresente suficiente para a formação dos leitores de textos literários, pois não são criadas situações pedagógicas necessárias e eficazes para que os alunos desenvolvam sua proficiência leitora diante desse gênero, verificamos que os jovens gostam de ler e se envolvem diante das leituras literárias que fazem por livre escolha. Desse modo, vê-se a necessidade de o professor repensar teóricamente e metodologicamente o ensino da leitura literária no sentido de que a literatura possa se fazer presente como uma prática cultural no cotidiano desses jovens.

Dentre os alunos pesquisados, vale destacar que encontramos uma exceção quando certo aluno disse que faz muitas leituras, porque sabe o quão é importante o ato de ler. O professor tem o papel de despertar essa consciência do quanto a leitura é essencial, sobretudo, para o exercício da cidadania. Por essa razão, ele (o professor) deve ter a função de orientador das atividades que permitem ao aluno aprender, sendo um incentivador do desenvolvimento cognitivo do educando, e ser atento para orientar a formação deste como leitor.

É fundamental instigar no aluno as suas próprias conclusões e as inferências necessárias para a construção do conhecimento, e passar a ver a literatura como uma possibilidade de humanização do sujeito. Isso, pois, para Candido (1988), a literatura desperta a humanidade nos indivíduos quando estes são capazes de compreender seja a natureza, a sociedade ou o semelhante.

Nessa direção, o professor desenvolve uma atitude de parceria e responsabilidade para com o aluno, reconhecendo suas dificuldades e suas aprendizagens, por meio do uso de técnicas em sala de aula que facilitem a participação de todos nas atividades (FARIA, 2013). Cabe ao professor ficar atento ao seu aluno, buscando identificar as necessidades dele e, assim, adequar as aulas para os fins traçados.

A educação no Ensino Médio deve ser desenvolvida por meio de compreensão, informação, interação e valorização da diversidade social e cultural, que esta seja contra os preconceitos de qualquer natureza. Assim, deve ser garantida a participação ativa dos alunos, com métodos educativos para os aprendizados sociais. Conforme Almeida (2013), o processo da educação é um ato de troca, de influência mútua, de assimilação. Nessa perspectiva, a educação não existe por si, mas sim é uma ação conjugada entre as pessoas que colaboram, comunicam-se e compartilham o saber.

A prática de ensino deve levar em consideração o mundo do aluno, por meio dessa interação. Assim, são possíveis a construção de conhecimento e as ações do professor no sentido de encontrar os métodos mais eficientes para corresponder tanto ao que ele pretende alcançar com as aulas quanto à expectativa do aluno, despertando-lhe o interesse pelos conteúdos ministrados. A escola, como um dos principais ambientes educativos, para que seja bem sucedida deve primar por uma formação do homem como um ser integral.

A literatura foi inserida no sistema educacional brasileiro, como nos ensina Zilberman (1999), vindo a oferecer um universo que proporciona ao leitor pensar acerca do seu cotidiano, compreender acontecimentos e estruturas atuais, além de inserir novas experiências. A autora também explica que pode haver textos artísticos que podem não ensinar algo, mas, em alguns casos, o seu consumo pode induzir a práticas socializantes. Sant'Ana (2008, p. 6) muito bem ressalta uma das funções do texto literário ao dizer que a "imaginação é a memória do futuro e, nesse sentido, a literatura reflete o passado e ilumina o futuro".

O aluno, quando disposto a ler literatura e bem orientado pelo professor, consegue (re)construir os sentidos do texto, sendo apto a descobrir os estudos literários em vários níveis e, com isso, a aumentar o seu acervo de conhecimentos mais complexos, o que o torna, portanto, mais fluente no próprio ato de ler. Devemos salientar o que foi dito no primeiro capítulo deste trabalho, isto é, o ensino

de literatura não pode apenas se limitar à identificação de estilos e características da periodização literária, sem a devida contextualização da finalidade do conteúdo do texto. Por isso, há a necessidade de o professor desenvolver em sala de aula atividades que sobressaiam a esse método historiográfico.

Retomando Candido (1972), como já discutido, pode-se afirmar que uma obra literária consegue humanizar o indivíduo, uma vez que o ajuda a superar determinadas angústias, a fazer refletir, a dar-lhe saberes, a aumentar o nível de percepção do mundo, entre outras possibilidades. Sabendo que as obras literárias atuam no subconsciente, proporciona-nos experimentar e a pensar sobre a situação, a elaborar formas de possíveis superação e (re)avaliar as nossas escolhas, isto é, favorece o nosso crescimento como humanos.

Por isso, a leitura literária requer a criação de métodos e atividades que assegurem o cumprimento dessas intenções em sala de aula. Algo necessário também porque estamos em constantes mudanças, e o texto literário como produção cultural também se altera em conformidade com os atos de recepção do leitor. Para Cosson e Souza (2011, p. 101):

o letramento literário requer da escola um tratamento diferenciado que enfatize a experiência da literatura. Uma forma de proporcionar tal experiência pode ser efetivada por meio de oficinas de leitura, as quais buscam desenvolver a competência leitora dos alunos por meio de estratégias específicas.

Os leitores críticos originam-se de um atencioso trabalho em sala de aula com a leitura e a releitura no dia a dia. Por essa razão, o professor necessita ser também um leitor crítico, atuante e contínuo, para que consiga acompanhar as mudanças socioculturais que acontecem e, dessa forma, discutir o texto literário não apenas na sua superficialidade estrutural.

Com vistas a esses objetivos, a seguir, passamos a relatar algumas propostas de oficinas literárias executadas, devido as considerarmos como atividades profícuas que cooperam, de maneira diferenciada, para o trabalho com o texto literário em sala de aula.

3.1 As oficinas literárias na prática

Para a realização deste trabalho, foram escolhidas três turmas (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Médio, por meio de convite aos alunos que gostariam de participar das oficinas literárias¹. Os participantes voluntários foram reunidos em uma sala para conversarmos sobre o projeto. De modo descontraído, foram informados de que seria uma atividade extraclasse, dando-lhes a impressão de que esta iria lhes proporcionar prazer durante sua execução.

O primeiro contato com os alunos teve muita importância para escolha do material literário a ser utilizado na preparação das oficinas. Isso porque a conversa realizada foi diagnóstica para compreender o que o público-alvo sentia quando se tratava de aulas de leituras impostas pela escola. Como já foi dito, de início, também foi aplicado um questionário para conhecer mais os alunos que estariam envolvidos na atividade. Inevitavelmente, lembramo-nos daqueles alunos que se encontram em uma fase de total desinteresse pela prática da leitura, especialmente, de textos literários que requerem maior empenho para sua compreensão.

As turmas escolhidas foram de adolescentes na faixa etária de 14 a 18 anos, alunos esses que já possuíam certa bagagem de leitor, tendo em seu rol de leituras algumas preferências e já conseguindo compreender, com mais clareza, o que liam. Esse grau de autonomia foi o principal motivo da escolha das turmas do Ensino Médio. Posteriormente, foram marcadas as datas, selecionados previamente alguns textos literários e iniciamos os estudos prévios para a realização da primeira oficina.

Aqui, neste trabalho, é realizado o relato das oficinas literárias para a análise do trabalho proposto e os resultados obtidos, mostrando desde a prévia preparação, a execução e as conclusões após as atividades. Assim, foram introduzidas atividades práticas ao longo das aulas expositivas, as quais foram conduzidas pela professora, em um processo de intervenção constante, que sempre buscou relacionar os conteúdos pertinentes da atividade prática em questão ao conhecimento prévio (científico ou do senso comum) do aluno.

¹ Embora tenha consentido a pesquisa, a instituição escolar, onde as oficinas literárias foram desenvolvidas, é uma entidade privada e não permitiu que fosse divulgada a sua identificação neste trabalho. No entanto, este fato não interferiu na análise dos dados obtidos para a nossa discussão, nem na divulgação dos resultados verificados.

Em síntese, esta pesquisa desenvolveu-se da seguinte forma:

1º momento: Obtenção de dados iniciais com a turma, uma conversa para a verificação do conhecimento dos alunos frente à atividade a ser trabalhada, que serviu para o diagnóstico, abrangeu o cotidiano do aluno-leitor e teve o anseio de entender de que modo e quando este sujeito pratica a atividade de leitura.

No final do projeto, houve novamente essa conversa, quando se pode mostrar ao educando a importância da leitura para a sua vida e para a formação de leitor crítico e reflexivo. A conversa teve como finalidade abranger o conhecimento de mundo do aluno e suas atividades de leituras diárias ou rotineiras. Depois da análise diagnóstica, foram organizados as oficinas e os círculos de leitura, que foram mais bem elucidados no transcorrer da conversa com os alunos.

2º momento: As oficinas foram de ação literária, abrangendo estratégias aperfeiçoadas a partir do diálogo com Cosson (2012; 2014). Essas propostas de oficinas possuem uma estrutura que pode ser aplicada à realidade de outras escolas. O planejamento abrange a escolha dos materiais a serem lidos, o tempo em que serão preparadas as oficinas, a organização do processo de ensino-aprendizagem e a implicação com as novas tecnologias e recursos disponíveis na escola e aos alunos em casa.

Nesse caso, perguntamo-nos quais seriam as obras que contemplariam estes alunos participantes? Consistiria em ser um convite para a leitura como Larrosa (2000, p. 140) descreve:

o professor escolhe um texto para fazer a leitura e ao abrir o remete, como um presente, como uma carta. É deste modo que penso, como uma carta. Por quê? O livro da lição precisa ter os seus mistérios, atrair ao descobrimento do que está escrito.

Dessa maneira, é possível despertar o interesse do destinatário, movimentando seu pensamento com ideias novas e transformadoras.

3º momento: A estrutura do conteúdo trabalhado foi organizada em 8 (oito) oficinas, sendo que cada uma delas foi constituída por uma sequência de atividades. Nas oficinas, abordaram-se os seguintes textos literários:

1. **“A missa do galo”** (conto) – de Machado de Assis;
2. **O espelho** (conto) – de Machado de Assis;
3. **A hora dos ruminantes** (romance) – de José J. Veiga;
4. **A internada do sossego** (conto) – de José J. Veiga;
5. **“A queda da casa de Usher”** (conto) – de Edgar Allan Poe;
6. **“O Corvo”** (poema) – de Edgar Allan Poe;
7. **“O noivo”** (conto) – de Lygia Fagundes Telles.
8. **A menina que roubava livros** (romance) – de Markus Zusak.

4º momento: cada oficina em sala de aula teve a duração de 90 minutos, composta por: aula introdutória; prática guiada; interpretações, partilha em grupo e avaliação.

Em relação às estratégias de leitura, existiu o cuidado de expandir o conhecimento precedente dos alunos, a fim de que as estratégias de compreensão fossem acionadas, ampliando o repertório deles. Especialmente, foram exploradas as estratégias de conexão que consistem em ligar-se ao texto: inferência ocorre quando o aluno faz a sua primeira leitura tirando suas primeiras conclusões; visualização requer do aluno a materialização das palavras escritas em imagens; sensações e sínteses consistem na organização simplificada das habilidades desenvolvidas após a leitura.

A partir do roteiro apresentado na aula introdutória, foram esclarecidos para os alunos os objetivos da aula ao comprovar uma situação de raciocínio e ao usar a estratégia de leitura que foi eleita para aquela ocasião. Na prática guiada, teve a construção de pequenos grupos de alunos. O planejamento possibilitou a elaboração de roteiros de leitura, cartazes e outros planos, os quais favoreceram o compartilhamento de ideias e de constituição de significados. A professora necessitou mediar os grupos, averiguando se o proposto foi alcançado.

Na parte da avaliação, aconteceu uma retomada do que foi produzido e exposto durante a aula. Essa ocasião foi de suma importância, uma vez que os alunos puderam debater ideias, questionaram as atividades propostas nas oficinas. Foi indispensável que a conversa estivesse relacionada com a estratégia de leitura empregada, visto que se almejava constatar se havia a compreensão do texto literário trabalhado na oficina.

A utilização de estratégias de conexão é um ponto essencial, pois o aluno as emprega para estabelecer a interlocução com o texto por meio da interpretação dos significados. Para que se torne um leitor independente, a professora buscou prepará-lo nas oficinas para pensar a respeito do próprio processo de leitura.

A sala de informática foi uma grande colaboradora para que fosse possível executar as oficinas, pois os alunos puderam pesquisar as obras trabalhadas, entender mais os textos e discutir alguns pontos que tinham dúvidas com os colegas e, ao mesmo tempo, observar os depoimentos de outras pessoas que haviam lido a obra. Assim, percebe-se a mudança ocorrida na prática da leitura devido ao avanço tecnológico. Trata-se dos multiletramentos que foram vivenciados na execução das oficinas de leitura literária, integrando os alunos ao texto literário e as suas práticas diárias de manuseio das tecnologias.

As imagens foram imprescindíveis para a construção dos sentidos que apareceram ao longo da pesquisa realizada na internet sobre as obras literárias estudadas. Além do material que estava sendo trabalhado, os alunos foram convidados a frequentar a biblioteca da escola, onde puderam escolher outros livros conforme seu gosto para lerem em casa e, depois, compartilhar com seus colegas na escola.

O ato de ler beneficia a aquisição do conhecimento por parte do aluno e expande as capacidades de inferências textuais, assim como acentua as suas capacidades interpretativas. Acredita-se na urgência de a escola responsabilizar-se pela sua função de mediadora das práticas literárias, principalmente porque é o espaço oficial dessas discussões. Por isso, em sala de aula, os alunos foram instigados a desenvolverem suas habilidades leitoras através das oficinas que os aproximaram mais dos textos e proporcionaram prazer no desenvolvimento das diversas atividades.

Em relação às interpretações, existiu o cuidado em orientar as inferências feitas pelo aluno ao primeiro contato com o texto. Conforme Rouxel (2013, p. 160), “o leitor está em liberdade vigiada”, pois sua forma de enxergar o mundo se encontra associada e conectada a dos outros. Essa liberdade vigiada é o obstáculo que limita as suas ideias, pois, de certo modo, estão unidas ao seu mundo, fazendo-os associarem diretamente com o contato direto do dia-a-dia. Essa interpretação precisa ser ampliada, havendo uma conexão entre aluno, texto e contexto, explorando-se todas as fontes para construção do sentido.

Ainda, segundo Rouxel (2013, p. 162), “o desafio é fazer viver um experimento de leitura, sem a qual a atividade, meramente cerebral, não faria significado algum aos alunos”, visto que as leituras subjetivas são o princípio para a conexão entre leitor e texto. O professor tem a função de desenvolver habilidades leitoras, de nortear e conduzir o aluno e estimular seu movimento do pensamento sobre o que é lido.

Especialmente, o professor de Língua Portuguesa e Literatura tem a responsabilidade, como mediador pedagógico, de colocar-se como ponte entre o aprendiz e o conhecimento literário para que, dessa forma, ele possa aprender a refletir e a discutir por si mesmo, possibilitando a autonomia do aluno. Como facilitador no processo ensino-aprendizagem, o professor necessita procurar metodologias interessantes fazendo com que seu trabalho obtenha resultados mais positivos, visto que, quando os alunos se interessam pela aula, os resultados são muito melhores (TARDIF, 2002).

Faz-se necessário pensar: Qual a experiência de leitor que o aluno possui? Quais os textos que podem ser essenciais para seu letramento literário? Pode ser que os alunos não tivessem a noção da importância dos livros literários em suas vidas. Por intervenção de uma ação mediadora, o ensino de estratégias de leitura “estimula os alunos a pensar mais com atenção a respeito da leitura”, como relatam Giroto e Souza (2010, p. 57).

A aceitação das oficinas literárias por parte dos alunos, de início, ocorreu. No primeiro dia da oficina, levou-se uma caixa enfeitada para a escola, na qual continha um elemento surpresa. Os alunos ficaram instigados a imaginarem o que estaria dentro da caixa. Um dos alunos, até mesmo, sugeriu que a professora poderia estar trajada com fantasias de pirata, pois estava carregando uma caixa que se parecia com um baú de tesouros.

Em seguida, foi relatado para o aluno e outros que, naquela caixa, tinha algo tão valioso quanto um tesouro, que levaria por toda a sua vida. Os alunos ficaram perguntando: O que tem dentro desta caixa? A professora abriu a caixa. Muitos dos alunos ficaram decepcionados, contudo, com o tempo e com a aula, foram se soltando e alguns tiveram a iniciativa de se apoderar do que tinha dentro da caixa, a saber: os livros de literatura.

Foram escolhidos contos, poemas e romances diversos, de autores variados. Todos os livros eram da biblioteca da escola, portanto, nesse primeiro momento, os

alunos tiveram quarenta e cinco minutos de descoberta, sem regras para iniciar a leitura, os alunos escolheram um livro para fazerem a leitura deste. Assim, nota-se que cabe ao professor conduzir o aluno a um novo horizonte, ampliando os sentidos, propiciando-lhe a percepção de que um texto possui diversas interpretações e, ao mesmo tempo, que essa polissemia carrega a oportunidade de conhecer a permanente novidade.

Conforme a conversa diagnóstica, poucos alunos conheciam algo dos contos, poemas e romances, e tinham apenas um conhecimento bem superficial. Alguns alunos, com os quais foram trabalhadas as oficinas, deixaram claro que tiveram poucas atividades que envolviam a literatura na escola. Quando se iniciaram as oficinas, em certo momento, acreditava-se que não daria certo, pois a leitura sistemática e diária, em que todos participavam, gerava neles certo desinteresse, tornando a prática desestimulante.

Mendes (2012) afirma que a constituição da nossa identidade é interligada graças às influências de inúmeras pessoas, nos vários contatos que são feitos com o outro. A obra literária, do mesmo modo, interfere e nos transforma, além de trazer à luz as falas dos ancestrais culturais. Assim, quando realizam a leitura literária, os alunos podem fazer uma conexão com suas histórias, entrelaçando os textos lidos às experiências de cada um.

3.2 O material literário selecionado

De acordo com Calvino (1993), é uma sorte daqueles que leem os clássicos, pela primeira vez, para apreciá-los. Ao se escolher um texto literário, o professor mediador não deve abandonar os cânones, pois, neles, o aluno encontra a herança cultural e, assim, pode se apropriar com maior clareza de textos contemporâneos, estabelecendo comparações e constatando as intertextualidades. Assim, a escola se torna um lugar privilegiado, onde o velho e o novo, o trivial e o estético, o simples e o complexo presentes nos textos literários tornam-se uma atividade de prazer e/ou de conhecimento singulares.

Antes de realizar a escolha das obras, é necessário saber quais livros fazem parte do conhecimento prévio dos sujeitos leitores abrangidos na pesquisa. Foi observado que poucos alunos se lembravam dos livros que já tinham lido. Assim, surgiu a pergunta sobre quais seriam as obras mais indicadas para eles?

Considerando Hunt (2010), deve-se ter todo o cuidado com a agradabilidade da obra, pois os valores sobrepostos a esta ideia de “gosto” estão sujeitos a um sistema cultural.

A literatura é a escrita permitida e com prioridade por uma minoria dominante. O conhecimento de cânone ou “corrente principal” é uma edificação social. Esse cânone apresenta influências pelas universidades e, para que a literatura concorde a essa qualidade privilegiada, necessita se tornar parte da composição de poder ou essa estrutura carece mudar. (HUNT, 2010, p. 87-88).

Se o prazer da leitura vem de certas rupturas, como afirmou Barthes (2015), a primeira ruptura foi a de propor a leitura de textos, que é a base para a construção do conhecimento prévio. Assim, a seleção das obras foi feita conforme o interesse dos alunos, visto que foi feita uma checagem sobre o que eles mais gostavam e/ou tinham a curiosidade de ler. Desse modo, foi proposta inicialmente a leitura de contos de Machado de Assis, são eles: “**A missa do galo**” e “**O espelho**”.

Segundo Sachs (2014), Machado de Assis foi o precursor do Realismo brasileiro com o romance **Memórias Póstumas de Brás Cubas** (1881). No entanto, seu talento literário foi além da escrita de romances, tornando-se grande contista, o maior nas últimas décadas do século XIX. Com o advento do Realismo, o conto literário passou a ser cultivado amplamente, iniciando um processo de refinamento formal que não cessou até os nossos dias (SACHS, 2014).

Vale ressaltar aos alunos que a história do conto, assim como sua acepção, não apresenta um conceito exclusivo, que considere todas as definições do vocábulo. No aspecto literário, é necessário que o professor esteja atento para a questão do horizonte de perspectivas do leitor, bem como sua ruptura (SACHS, 2014).

Foram distribuídos, de modo aleatório, os contos de Machado de Assis para o mesmo grupo em momentos diferentes. Essa atividade teve por finalidade permitir que os alunos identificassem a diferença entre o romance e o conto. Além disso, é adequado deixar claro que um romance desencadeia, entre outras coisas, várias ligações paralelas, enquanto o conto é focalizado numa exclusiva trama principal da sua história. Além do mais, no conto, o narrador será sempre muito próximo (discursivamente) do protagonista, ainda conforme Sachs (2014).

No que se refere ao romance **A hora dos ruminantes** (1966) e o conto “**A invernada do sossego**” (1974), de José J. Veiga, primeiramente, buscou-se destacar que este foi um dos maiores escritores em língua portuguesa do Realismo fantástico. A apreciação política e social em seus livros é repleta de lirismo. **A hora dos ruminantes** foi considerada a sua obra mais importante. O autor tem uma qualidade desejada por inúmeros autores, pois tem a capacidade de agradar os mais variados tipos de leitores, desde jovens estudantes a leitores com mais experiência na área da literatura (MARTINS, 2015).

Posteriormente, foram trabalhados o conto “**A queda da casa de Usher**” (1839) e o poema “**O Corvo**” (1845), ambos de Edgar Allan Poe, escritor norte-americano que é um dos expoentes da literatura de língua inglesa e, particularmente, no gênero gótico, visto que suas histórias envolvem o mistério e o macabro. Foi prosador, poeta, editor e crítico literário, integrante do movimento romântico em seu país. Um dos primeiros escritores de contos e é geralmente considerado o inventor do gênero ficção policial (BELLIN, 2011). As duas produções literárias trabalhadas nas oficinas com os alunos são consideradas entre as principais do autor.

Na penúltima oficina, foi trabalhado o conto **O noivo**, da autora Lygia Fagundes Telles, que é romancista e contista brasileira, representante da literatura brasileira contemporânea. O estilo da autora é qualificado por representar o universo urbano e por explorar, de forma intimista, a psicologia feminina (ALVES, 2014). Lygia tem grande representação na literatura atual, pois suas obras retratam temas clássicos e universais como a morte, o amor, o medo e a loucura, além do universo de fantasia (ARAÚJO, 2015). A última oficina abordou o romance **A menina que roubava livros**, do escritor australiano Markus Zusak, conhecido internacionalmente. Trata-se de um *best seller* traduzido para inúmeros idiomas e bastante lido, inclusive, no Brasil.

Assim, foi trabalhado com os alunos a partir da perspectiva do que eles já conheciam, e o que não conheciam, textos que estavam ao seu alcance e/ou que foram oferecidos pelas oficinas. Na seleção dos textos, a intenção era examinar todas as possibilidades de trabalhar as estratégias de leitura: inferência, visualização, conexões texto-texto, conexões texto-leitor, conexões texto-mundo, sumarização e síntese. Em meio a essas estratégias, as conexões texto-texto são essenciais, já que comprovam a ação de intertextualidade.

É sempre esperado que os alunos percebam a relação existente entre as obras, suas possíveis ligações ou diferenças entre os textos e os contextos, ou seja, as relações intertextuais (MENDES, 2012, p.29). Os alunos não são uma folha em branco, pois têm as suas vivências. Deve-se fazer com que os alunos possam apreciar a diversidade dos textos, fazê-los ter uma compreensão mais clara de que há uma relação entre esses escritos de ontem e de hoje, daqui ou de outros lugares.

Corresponde ao professor o papel de fazer os alunos entenderem a importância da leitura literária, sempre descobrindo a voz singular de um escritor e sendo tocados pelo desejo de ler cada vez mais. Ao término da atividade, havia sempre algum aluno que tinha algo a conversar com a professora, em particular, a respeito da leitura literária.

A seguir, são apresentadas detalhadamente as sequências empregadas em cada uma das atividades realizadas no projeto Oficinas Literárias. Deve-se esclarecer que são relatos articulados com a teoria que fundamenta este trabalho, a fim de destacar os resultados obtidos.

3.3 Relatos das oficinas

3.3.1 Oficina 1

Durante a preparação para a oficina inicial, pensou-se em trabalhar a primeira obra de acordo com a escolha dos alunos. Neste momento, houve a surpresa, pois o primeiro autor escolhido foi Machado de Assis. Surpresa esta se deve ao fato de que, além de ser um grande ícone da produção literária brasileira, também é avaliado como uma leitura difícil e muito rechaçada por leitores iniciantes que estudam suas obras, devido à sua complexidade.

No primeiro momento, os alunos foram perguntados sobre o porquê da escolha do conto **“A missa do galo”**. Foi nos respondido que estavam curiosos para saber se a atividade proposta, através da oficina literária, ajudá-los-ia a compreender um autor tão complexo e o texto que haviam recentemente trabalhado durante uma aula convencional de literatura. Aula anterior que os havia deixado com muitas dúvidas.

A escolha do autor foi uma agradável surpresa, pois conjecturamos que os alunos sabiam, pelo menos, que Machado de Assis é um dos autores de literatura

brasileiros mais importantes de todos os tempos, tanto é que lhe foi atribuída a reputação de “autor atemporal”. Reputado por conta das suas personagens, que

[...] são a um tempo cariocas e humanos, diferenciados e universaes, num raro equilibrio [sic] entre o carater [sic] contingente e o eterno. Dentro do ambiente carioca, tendo-o como meio e não como fim procurou os conflitos psicologicos, [sic] os dramas da vida interior nos quaes o homem de todas as latitudes revela uma grande identidade. (PEREIRA, 1936, p. 336).

Assim como Fischer (2000), também compartilhamos da concepção de que os textos do autor possibilitam que obtenhamos inúmeros conhecimentos nos mais variados setores, por exemplo, pela maioria deles é possível refletir sobre a vida da burocracia pública de inúmeros períodos, principalmente o daquela época machadiana.

O autor escolhido foi o primeiro presidente da Academia Brasileira de Letras, sendo um dos escritores mais aclamados da literatura nacional. Homem simples, de família humilde, foi autodidata, era negro, epilético e gago. Nesse contexto, esse autor superou todas as suas limitações, tornando-se escritor de contos, crônicas, poemas e romances, contribuindo para esses diversos gêneros literários. Machado atuou como jornalista, crítico, cronista, dramaturgo e poeta, sua produção literária foi muito extensa e significativa a ponto de incentivar outros escritores posteriores, dentre eles Lima Barreto.

O conto “**A missa do galo**” é uma narrativa aparentemente simples, mas, como se trata de Machado de Assis, muitas coisas podem estar inseridas nas entrelinhas. Como nos conta Duarte (1996), é uma das narrativas curtas mais lidas do escritor. Fazendo uso da ironia, o autor almejou demonstrar a ambiguidade e a indefinição do conto, que faz uso das ferramentas de duplicação do emissor, receptor e mensagem, e da representação dentro da representação, para denunciar, utilizando-se da leveza e do humor, uma estrutura social em que as tônicas são o fingimento, fazendo surgir, num mundo hostil que mostra apenas os desejos ao ser humano, sobretudo, no que diz respeito a sua incompletude.

Sequência 1: Após a escolha do material e a preparação da aula, começou-se a sequência didática com os alunos. Neste momento, eles receberam os textos para fazerem a leitura em casa, sozinhos, sem a interferência da professora e sem consulta às mídias eletrônicas. A intenção desta parte do processo foi diagnosticar

quais dificuldades os alunos teriam ao fazer a leitura de Machado de Assis, sem um guia para se situarem. Ocorre que, como já havia sido relatado, o mesmo texto fora trabalhado anteriormente em sala de aula, porém sem muita compreensão por parte dos receptores.

Assim como Brito (2010), a primeira leitura inicial e individualizada é profícua para que o aluno possa entender o material lido a partir dos seus acervos intertextuais. Dessa forma, produz sentidos, constituindo-se ainda mais como leitor. Isso acontece, pois suas leituras prévias, suas histórias como leitor, estão presentes como requisito de seu trabalho de leitura e, logo, esse trabalho o constitui como leitor. Além do mais, cada leitor tem uma experiência própria, pessoal e diária, o que torna a leitura única, isto é, não se repete a sua principal característica.

Sequência 2: no segundo encontro, fez-se a leitura do conto em voz alta, chamando a atenção dos alunos, sobretudo, para o clímax do enredo, apontando os detalhes e fazendo-os sentir a narrativa como se tivesse acontecido debaixo de seus olhos numa noite anterior. Neste momento, os participantes fizeram comentários, interferências para a exposição do seu ponto de vista da leitura anterior com a comparação da leitura feita naquele momento.

A leitura em grupo coopera para a troca de experiências, o que também muito contribui para o seu aumento de acervo intertextual. Isso porque, ao escutar os comentários alheios, que são únicos, pois como dito acima, a leitura é algo individual, coopera para interpretações diferentes. Resgatam-se lembranças que fazem parte de outras culturas, que contribuirão, posteriormente, para a formação crítica e consciente. Isso acontece, pois como Brito (2010, p. 3) explica,

Ao ler um texto ou um livro, interagimos não propriamente com o texto, mas com os leitores virtuais, que são constituídos no próprio ato da escrita. O autor os cria em seus textos e o leitor real, lê o texto e dele se apropria. O texto passa assim a exercer uma mediação entre sujeitos, tendo a influência de estabelecer relações entre os leitores reais ou virtuais.

Com base nessas representações da realidade, o texto vai colaborando para a formação geral do ser humano e para a sua capacitação dentro de uma sociedade, nos mais variados níveis, como nas atuações política, cultural e econômica, para o convívio com a sociedade em geral, do âmbito familiar ao mundo do trabalho.

Sequência 3: Aqui, após a leitura do conto, a professora fez mais inferências, contextualizando o conto, autor, trazendo os fatos da narrativa para situações da atualidade. Nisso, os alunos começaram a se lembrar de filmes que poderiam ter sido baseados no conto, histórias que ouviram de familiares, várias situações foram narradas, estabelecendo comparações com o texto, as possíveis intenções do autor, o estilo que o autor adotava na sua produção escrita e problemas sociais advindos da instituição familiar e religiosa. Como Brito (2010) diria, os alunos mediados pelos comentários da professora começaram a inserir mais informações ao contexto do texto, buscando, no acervo da memória, os conteúdos necessários para isso. Desse modo, é nessa teia que acontece a estruturação de novos conhecimentos.

Sequência 4: Neste momento, os alunos ouviram a impressão de cada um dos participantes, com a interpretação do conto. Após a discussão, fizeram uma busca minuciosa nas entrelinhas do conto machadiano, e começaram a criação estética de um novo texto.

Sequência 5: Para o fechamento da primeira oficina, foi perguntado aos alunos se o texto havia sido compreendido, diferentemente da primeira leitura feita isoladamente em sala de aula. Tornou-se uma roda de conversa com relatos sobre a experiência pessoal de cada um e suas aprendizagens.

Contudo, o trabalho não se encerrou aqui, visto que se passou para a reflexão sobre a sequência das atividades propostas com o conto. Foi de fundamental importância fazê-la. Sendo feita uma leitura tão complexa como a de um conto de Machado de Assis, por sua polissemia, é possível motivar ainda mais o aluno ao exercício de compreensão e de gosto pela leitura.

Após a reflexão, pode-se constatar a importância de sair do ensino sistematizado, engessado, imposto. Deve-se, sim, instigar o aluno à leitura, formando leitores, competentes, críticos e autônomos. A oficina literária proporcionou um momento de aprendizagem individual e coletiva, fazendo o aluno contextualizar, inferir, perceber possíveis intertextualidades feitas pelo autor, lembrando-se de outras obras. Indescritível: essa é a definição da satisfação ao realizarmos a primeira oficina, especialmente, porque foi sanada a dificuldade

interpretativa dos alunos que haviam tido contato com o mesmo texto anteriormente em ambiente escolar.

3.3.2 Oficina 2

A preparação para a segunda oficina proporcionou um turbilhão de emoções, visto que os alunos demonstraram o interesse de continuar participando do projeto. Após a realização da primeira oficina, foi possível perceber que todos se sentiram mais abertos ao diálogo sobre leitura e seus anseios com relação a essa prática na escola.

Para não quebrar o ciclo iniciado, os alunos preferiram continuar a leitura de Machado de Assis. Ainda em conversa informal com os participantes, observou-se o interesse de desvendar as entrelinhas do texto literário com a realização do próximo estudo em grupo e na escola, sendo escolhido o conto “**O espelho**”.

Castro (2012) explica que, neste texto literário, é possível identificar o modo como Machado de Assis usou do recurso do narrador-personagem a fim de conferir ambiguidade à narrativa. O principal assunto discutido no enredo foi a questão do conflito de identidade, num combate que negava as atividades cotidianas com a vontade de mudanças. Para isso, entre o “eu narrador” e o “eu narrado” foi elaborado um intervalo de sentido, operado pela distância temporal.

Machado de Assis mostra, neste conto, que a identidade pessoal não é naturalizada em situações essenciais, mas, de maneira oposta, via uma variedade de tensões e mudanças sociais. O texto mostra um conflito entre alma exterior e alma interior, oriundas dos vínculos entre o social e o individual, e o que pode acontecer, isto é, estruturar uma identidade pessoal fragmentada.

Portanto, o conto oportuniza que uma interpretação crítica da naturalização do conceito de identidade. Assunto que atualmente também é muito discutido, sobretudo entre os mais jovens, daí a principal vantagem de ser trabalhar com este texto. Isso acontece, pois “[...] nos limiares da identidade narrativa de Jacobina, protagonista e narrador da história dentro da história, um verdadeiro jogo da alteridade face às estruturas temporais da “mesmidade” e “ipseidade” (BRITO, 2010, p. 621).

Para diversificar da primeira oficina, pediu-se aos alunos que fizessem a leitura em sala de aula e tentassem visualizar o conto como se fosse uma notícia de

jornal. Intrigados, os alunos começaram a perguntar o porquê de ser uma notícia e não outro gênero textual. Foi lhes perguntado se haveria a possibilidade de transformar o conto em uma notícia. A intenção disso foi levá-los a se expressarem sobre as características do gênero conto.

Nesse momento, alguns alunos não diferenciavam com clareza que cada gênero possui suas características específicas e começaram a perguntar se era mesmo possível tornar o conto em uma notícia. Foi lhes respondido que sim, era possível. Tal resposta foi no sentido de fortalecer nos alunos a capacidade de criação, motivando-os a pensar e a descortinar suas ideias.

Sequência 1: os alunos foram convidados para a reunião da próxima oficina. Quando chegaram, traziam muita curiosidade e euforia para a leitura do próximo texto que, desta vez, ainda não havia sido trabalhado em sala de aula. No primeiro momento, puderam perceber que havia uma caricatura colada no quadro branco da sala de aula. Ao redor da imagem, havia várias palavras soltas escritas desordenadas. Foi pedido aos alunos que tentassem ordená-las em frases, visto que já conheciam **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. Por exemplo, algumas das máximas representativas de Machado de Assis deveriam ser ordenadas: “ao vencedor as batatas”, “ao verme que primeiro roeu as frias carnes do meu cadáver, dedico como saudosa lembrança estas memórias póstumas”, “eu não sou propriamente um autor defunto, mas, um defunto autor”.

Sequência 2: depois de olharem para as palavras no quadro e tentarem montar as frases retiradas do livro acima citado, solicitou-se aos alunos que escrevessem em um papel as frases ordenadas. Neste momento, tentaram fazer o que foi pedido. O resultado foi variado, por exemplo, apenas cinco alunos montaram a frase “ao vencedor as batatas”, no entanto, os demais alunos não atingiram o que se esperava, ou seja, não se lembraram das máximas do texto já lido.

Sequência 3: após a leitura das frases, explicou-se aos alunos que a leitura literária se torna significativa quando conseguimos estabelecer a relação entre as partes do texto com nossa experiência pessoal. Desse modo, tentou-se trazer à tona a memória de partes significativas de um dos textos mais importantes de Machado de Assis. Assim, seria como reviver as palavras do autor para que os alunos

tivessem uma conexão maior com o estilo machadiano ao lerem o conto que seria trabalhado em seguida.

Sequência 4: passou-se para a leitura do conto. Coube à professora realizá-la em voz alta, com pausas e entonação para chamar a atenção dos alunos. Utilizou-se de um bom tom de voz, gesticulando-se com as mãos, olhando nos olhos dos ouvintes, fazendo-os ouvir e sentir o texto a ponto de ficarem atentos observando a atuação docente. Naquele momento, a professora sentiu-se como uma atriz, parecia que estava naquela situação narrada pelo autor: sentiu-se como a personagem à procura do espelho, sufocada por tantas escolhas na vida que aprisionavam. É como se o espelho representasse a imposição social e a negação da vontade do sujeito.

Sequência 5: chegou a hora de dar a voz aos alunos. Começou-se a perguntar o que haviam entendido sobre a leitura. As impressões foram muito interessantes, inclusive, alguns deles disseram que Machado de Assis era muito cruel. Também disseram que se tratava de uma denúncia às carreiras militares, visto que havia um aprisionamento da alma dos indivíduos que exerciam essa profissão, por isso deu-se destaque ao uso da farda. Outros alunos disseram que compreenderam o conto porque estava claro que o narrador machadiano queria mostrar as imposições sociais, assim como fez em **Memórias Póstumas**.

Naquele momento, pode-se perceber a importância de ter feito os alunos se lembrarem da leitura do referido livro, pois, alguns conseguiram relacionar os enredos, identificando os intertextos e o estilo do autor, algo que foi muito proveitoso.

Sequência 6: para finalizar a prática de leitura literária, enfatizaram-se as impressões dos alunos, não discordando de nenhuma delas, pois o texto é também do leitor. Ademais, pontuaram-se algumas características do gênero conto e do autor. Dessa atividade, foram muito significativos o envolvimento inicial com a leitura, a expressão de interpretações possíveis e a finalização com a ênfase às características do conto e do autor analisados.

3.3.3 Oficina 3

Para a realização da terceira oficina, foi preciso outro momento de conversa com os alunos, bem como muita reflexão realizada antes de apresentar o autor e fazer a escolha do texto. Como foi dito anteriormente, os textos foram sugeridos primeiramente pelos alunos, tendo sido feita uma seleção mais detalhada de acordo com o número de oficinas que seria possível realizar na escola, visto que a professora do projeto não era a professora de literatura dos alunos participantes.

Com intuito de não perder a dinâmica e o interesse dos alunos, foi criado um grupo de *WhatsApp* com o nome **Oficinas Literárias**, para que se estabelecesse a interação entre os membros. Além de, especialmente, poderem fazer postagens sobre suas impressões após a leitura, seus acréscimos depois de refletirem sobre toda a narrativa, considerando os comentários feitos pela professora e as interpretações apresentadas pelos colegas.

A realização desta oficina deu-se como um novo desafio, uma vez que se tratava de um autor goiano, José Jacinto Veiga, nascido em Corumbá de Goiás em 1915. Após a morte de sua mãe, foi morar com os tios na então capital de Goiás, Cidade de Goiás, e viveu por lá até seus 20 anos, onde cursou Direito. Posteriormente, foi para a Inglaterra, vindo a trabalhar como intérprete. Voltando ao Brasil, em 1949, começou a exercer o jornalismo. Então, vieram as primeiras publicações de contos e, posteriormente, em 1959, ganhou o prêmio Fábio Prado com o livro de contos **Os Cavalinhos de Platiplanto**. Publicou o romance **A Hora dos Ruminantes** em 1966, sendo que este foi escolhido para esta oficina.

O referido escritor é apontado como dono de um estilo envolvente. Sobre a produção literária de J. J. Veiga, podemos lembrar que ele foi considerado um dos maiores autores de língua portuguesa do Realismo fantástico. Com uma linguagem marcada pela presença da sátira, traz também uma característica bem marcante que é a presença do insólito, o que, de certa forma, dificulta a interpretação de seus textos por parte de leitores principiantes.

Embora suas obras tenham sido apontadas como literatura fantástica, porém ele não concordava com esse rótulo. Sua escrita literária lhe conferiu relevância em âmbito nacional, destacando-se entre os demais autores, justamente por realizar uma abordagem política e social em seus textos, num contexto de repressão, que

parecia refletir o contexto histórico da época em que o Brasil era submetido à Ditadura Militar.

Veiga angariou o Prêmio Machado de Assis, concedido pela Academia Brasileira de Letras, tendo reconhecida a importância de sua obra. Após ter vivido 49 anos no Rio de Janeiro, faleceu vítima de câncer no pâncreas, aos 84 anos de idade.

A escolha da obra **A Hora dos Ruminantes** possibilitou a reflexão sobre o papel do professor como mediador em sala de aula, visto que os alunos conheceram J. J. Veiga por intermédio da professora realizadora da oficina, a partir das experiências que esta lhes relatava após seus estudos de literatura goiana nas aulas do Mestrado. Os alunos sempre ficavam interessados em ouvir as experiências de leitura da professora. Dessa forma, estabeleceu-se uma ligação entre os conhecimentos prévios dos alunos com a obra a ser estudada.

A obra escolhida, segundo Paganini (2007), que fez sua interpretação pela vertente da literatura fantástica, emprega recursos estilísticos como ferramenta para ludibriar a censura à liberdade de expressão, que foi vigente no Brasil entre as décadas de 1960 e 1970, denunciando injustiças sociais oriundas do regime da Ditadura Militar. Procuramos mostrar ao aluno como o texto dele fez uso reiterado da metáfora, ao descrever uma cidade imaginária, de ocorridos extraordinários que faziam alusão aos abusos e às repressões à sociedade naquele período. Por isso, a obra serviu, sobretudo, para mostrar que pode não apenas demonstrar o valor artístico, mas também o valor do compromisso que o autor tem com seu povo e sua história. Desse modo, questiona a situação vivida à época, cumpre o seu papel social, além de oportunizar que outras gerações soubessem parte do que aconteceu naquela realidade, por meio da linguagem oferecida pelo texto literário.

A realização desta oficina foi um pouco mais demorada, uma vez que se tratava de um texto mais extenso e os alunos precisariam levar alguns dias para a concretização da leitura. Assim, foi feito, primeiramente, um encontro para falar como seria realizada a atividade, apontando a importância de se ter compromisso em realizar os passos orientados pela mediadora.

As sequências adotadas foram:

Sequência 1: os alunos foram orientados sobre a leitura, especificamente, seriam necessárias anotações sobre suas impressões e dúvidas para o momento da análise da obra. Nisso, questionaram sobre qual seria a forma da leitura, pois não

havia exemplares para todos. Entraram em um acordo e decidiram que iriam compartilhar o arquivo em PDF para os que gostavam e tinham facilidade de ler no computador ou no celular, já os demais utilizariam a obra impressa. Foi dado aos alunos o prazo de uma semana para a realização da leitura até próximo encontro.

Sequência 2: após a leitura do romance, reuniram-se para a conversa sobre suas impressões e dúvidas. No primeiro momento, foi perguntado sobre as dúvidas e o grau de dificuldade ao fazer a leitura. Posteriormente, a professora pediu que um a um dos alunos, sentados em círculo, fizessem a narrativa do romance, sendo que um aluno começaria e outro (de qualquer ordem do círculo) continuaria a história. Esse momento foi um diagnóstico para perceber se realmente haviam feito a leitura da obra.

Sequência 3: a mediadora complementou as partes da narrativa omitidas ou esquecidas pelos alunos. Começaram a surgir dúvidas que foram anotadas sobre as impressões de todos, e estas foram respondidas pela professora e por colegas, sendo um momento de muito aprendizado. Alguns alunos falavam da invasão dos cachorros e dos bois à cidade de Manaraima como se os bichos estivessem dentro de uma das casas. Outro aluno perguntou se a invasão poderia ser comparada ao uso exacerbado da tecnologia, das redes sociais, da aparência de vida perfeita que as pessoas publicam e fazem questão de mostrar, fazendo com que alguns fiquem angustiados, deprimidos, reprimidos por não viverem da mesma maneira. Esse instante impactou a professora, pois essa relação, que os alunos conseguiram fazer, possibilitou a aproximação entre autor, leitor, obra e contexto atual.

Sequência 4: os alunos deveriam fazer uma releitura da narrativa. Depois, fariam um desenho, no qual expressariam tudo que foi percebido a partir do texto analisado. Tendo em vista que se trata de um texto marcado pelo insólito, a obra é repleta de metáforas, o que possibilita ampliar a interpretação do leitor. Assim foi feito, os alunos ficaram organizados em duplas e começaram a expressar o que tinham percebido por trás das palavras.

Sequência 5: os alunos apresentaram os seus desenhos, cada um com suas características bem peculiares, alguns retrataram o que estava exatamente explícito, outros fizeram a ligação das invasões ao governo militar, outros trouxeram para a atualidade e acrescentaram, conforme a ideia levantada pelo colega anteriormente, a tecnologia, as redes sociais e as imposições sociais que afetam e aprisionam os indivíduos. O momento foi rico em conhecimento e em diversidade, podendo revelar que a leitura do texto abre um leque de interpretações e que cada um a fará com os conhecimentos prévios e as emoções que tiverem, sendo tocados e abordados de maneiras diversas.

Sequência 6: a mediadora fez as considerações sobre as análises dos alunos, apontou características do autor, suas obras publicadas e mencionou sobre algumas análises já feitas por outros estudiosos. Para a realização desta oficina, foram de suma importância o comprometimento e o envolvimento dos alunos, bem como as descobertas feitas sobre uma literatura pouco estudada por eles e que se apresenta como um instrumento fundamental para a formação do leitor crítico e reflexivo.

3.3.4 Oficina 4

Para a realização desta oficina, pensou-se em levar os alunos a experimentarem uma sensação diferente, partindo de um momento de sensibilização através de um filme e, posteriormente, realizarem a leitura e o trabalho de análise e produção escrita referente à obra lida.

Foi preparado um ambiente propício para que os alunos pudessem se sentir acomodados numa situação de relaxamento, pois se previa que essa experiência poderia deixá-los muito emotivos. Foi trabalhado um conto de José J. Veiga, intitulado “**A invernada do sossego**”, em cujo enredo estabelece-se a aproximação das feridas do homem contemporâneo que é macerado pela tragicidade do seu próprio cotidiano. Além disso, a referida narrativa nos leva a pensar nos grupos minoritários.

Esta obra, como Ramos (2017) conta, descreve meninos tristes, atordoados e que amadureceram antes do tempo, por isso, talvez, procuravam no ato de brincar uma forma de fugir da realidade. Morando no meio rural, os protagonistas, a maioria

adentrando à fase adulta, possuem uma percepção atenta do mundo, interrogando seus princípios e quebrando, na medida do possível, com suas normas. E assim: “O maravilhoso desperta no real como um retorno da consciência humana sobre os mistérios da vida esquecidos pelos adultos e, a partir de uma brincadeira de faz de conta, é reconstituído e projetado como ficção” (RAMOS, 2017, p. 2).

Após uma discussão sobre o enredo, as primeiras impressões e os traços descritivos, que lembram o cenário do interior, muito bem detalhados pelo escritor, foi proporcionado aos alunos o momento de pré-leitura e estímulo por meio da exibição da produção fílmica **Cavalo de Guerra** (2011), dirigida por Steven Spielberg. O referido filme conta a história de um cavalo que, no contexto da Primeira Guerra Mundial, é vendido para a Cavalaria do Exército, para servir às Forças Armadas. O animal passa por muitas situações de dor e de maus tratos. Contudo, seu antigo dono, o menino Albert, não se esquece do animal e espera reencontrá-lo. Quando completa a idade ideal para se alistar-se no Exército, vai resgatá-lo.

Durante a exibição do filme, percebeu-se que os alunos se sensibilizaram ao assistir à história do cavalo Joe, ficaram tristes com a situação de sofrimento do animal e do seu dono que, de tanto amor, esperou seu tempo para sair pelo mundo em busca do seu amigo e animal de estimação. Alguns alunos choraram com o desfecho da trama, ao passo que outros lhes fizeram críticas, dizendo que os colegas não deveriam chorar, pois se tratava de ficção.

Contudo, o importante nessa primeira etapa da oficina foi fazer os alunos se ligarem à temática que seria abordada no conto a ser estudado. O objetivo foi atingido, visto que os alunos passaram uma semana falando sobre o filme e esperando a leitura para mergulharem em mais um texto de Veiga.

Após um tempo de reflexão sobre o filme, chegou o momento do primeiro encontro para a realização dos demais passos da oficina. Propositamente, os alunos foram instigados a se lembrarem de qual conto se trataria aquela oficina. Nisso, foi percebido que eles já haviam feito a ligação entre o filme e o texto “**A Invernada do sossego**”.

Alguns alunos já conheciam o texto, pois já o haviam lido para o exame de Vestibular, outros ainda não tinham nem ouvido falar. Assistir ao filme fez com que os alunos que conheciam o conto falassem sobre este, proporcionando o diálogo de

uns com os outros, instigando-os a quererem conhecer a história do conto a ser estudado por meio desta sequência didática:

Sequência 1: na primeira reunião desta oficina, os alunos só falavam sobre o filme assistido por eles. Alguns deles, com tristeza, diziam não querer ler o conto, pois, provavelmente, seria um enredo triste; outros diziam ser apenas ficção e que as histórias narradas eram parecidas. Depois de ouvir os anseios apresentados e relatos da experiência do filme, a professora entregou o conto impresso para que a leitura fosse feita por eles.

Sequência 2: Após a leitura feita pelos alunos, recomeçaram-se os comentários, uns diziam ter tido razão ao fazerem o paralelo com o filme, outros diziam se tratar de muita fantasia e o conto não poderia ser relacionado com o filme. Nessa interação, foi solicitado que cada um expressasse sua opinião verbal sobre o texto lido.

Sequência 3: Expressas as impressões e opiniões obtidas acerca do conto, houve um momento de relacioná-lo ao filme. Foi pedido aos alunos que apontassem semelhanças e diferenças entre as histórias apresentadas, dizendo se haveria a possibilidade de intertextualidade.

Sequência 4: nesse momento, aconteceu a fala da mediadora, fazendo observações sobre os apontamentos dos alunos, fazendo-os refletir sobre o que haviam dito.

Sequência 5: continuando essa oficina, os alunos foram orientados a escreverem outro conto, fazendo uma releitura do texto de J. J. Veiga e unindo-o ao filme. Os próprios alunos produziram um texto, utilizando como base as duas obras trabalhadas. Motivados pelas atividades propostas até aqui, tornar-se-iam os escritores e dariam forma à imaginação.

Sequência 6: para finalizar, após escreverem os contos, foi realizado um novo encontro com todos no intuito de que relatassem sobre a experiência de

escrever uma história a partir de outras histórias, podendo acrescentar, tirar, explorar o mundo da imaginação e da escrita criativa.

Ao término dessa oficina, pode-se perceber o quão foram importantes a metodologia aplicada, o estímulo e a apresentação da temática realizada com o momento lúdico e descontraído de assistir a um filme na escola. Todas as fases da oficina foram de muita relevância, desde o primeiro até o último momento. Logo que os alunos assistiram ao filme, pode-se visualizar nas expressões faciais dos alunos que havia muitos sentimentos guardados em cada um deles, culminando, até mesmo, em lágrimas. Essas manifestações podem ser vistas, em alguns casos, como a expressão de angústias de outras situações que muitos alunos poderiam estar vivendo em suas casas.

Sabemos, de acordo com Candido (1972), que a literatura exprime o homem para, em seguida, atuar na própria formação do homem. Assim, tem seu papel transformador, com uma função social de reflexão que pode ser trabalhada. A pré-leitura, as conversas em roda, a analogia entre o filme e o conto, os apontamentos sobre a escrita de José J. Veiga, a produção de outro conto fazendo uma releitura e a interação da atividade proposta nessa oficina foram concluídas satisfatoriamente.

Trata-se de uma proposta de trabalho com a formação do leitor literário que afirma a importância da interação, a valorização de conhecimentos prévios, o estímulo e a intervenção do mediador. Nesse momento, os alunos começaram a produzir seus textos criativos, pois já estavam compreendendo a linguagem dos textos literários com um encantamento e gosto que antes não demonstravam.

3.3.5 Oficina 5

A preparação para a próxima oficina deu-se em um período de duas semanas, sendo uma ação um pouco mais demorada. Agora, seria escolhido um autor pouco conhecido pelos alunos participantes do projeto **Oficinas Literárias**. Seriam trabalhados dois textos do autor norte-americano Edgar Allan Poe. Nascido no século XVIII, poeta, contista, editor e crítico literário, integrante do movimento romântico, ele escrevia muitas histórias voltadas para o macabro e o mistério.

O referido escritor foi o precursor do gênero de ficção policial, também considerado um dos primeiros escritores de contos e que deu contribuições à ficção

científica. Tentou ganhar a vida através da literatura, no entanto, era algo difícil, tendo em vista que a produção literária não era protegida com direitos autorais, tornando-se difícil viver da escrita e da publicação de obras.

Em sua vida, Poe ficou órfão de mãe depois que seu pai já havia o abandonado. Foi criado por uma família adotiva, na qual teve muitos problemas, chegou a fugir de casa. Talvez, por isso, haja tanta tristeza e melancolia expressas em seus escritos.

Poe começou a escrever para jornais e revistas, tornando-se conhecido por seus textos literários. Planejou seu próprio jornal, sem sucesso, pois veio a falecer precocemente devido ao ritmo de vida desregrada que levava. A produção literária do autor circulou no mundo inteiro, caracterizado como uma produção do Romantismo sombrio, com seus temas recorrentes de morte, decomposição de corpos, pessoas mortas falando e sendo reanimadas, tudo muito macabro.

A obra escolhida foi o conto **“A queda da Casa de Usher”** que, segundo Farias (2016), narra uma visita à mansão de um amigo de infância do protagonista chamado Roderick Usher. Durante este acontecimento, o narrador vai descrevendo toda a paisagem, desde o caminho de saída da casa até a chegada à mansão, ao mesmo tempo em que se contam as sensações que aqueles lugares lhes transmitiam, especialmente a sensação de angústia. Fazendo uso do fantástico, o narrador descreve a decadência do amigo e da casa onde residia sozinho. Em meio à visita, a irmã do anfitrião, até então morta, surgiu para levá-lo para a morte também. O visitante aterrorizado foge da casa. Desse modo, o enredo é totalmente estruturado por elementos inexplicáveis, trazendo aspectos que circundam o mistério e o terror, que também inclui elementos psicológicos e sobrenaturais.

Pode-se perceber o impacto de Edgar Allan Poe sobre o gosto de leitura dos alunos participantes da oficina literária. Contudo, não seria o estilo do autor aquele que agradasse a todos, porém, agradou a uma maioria, proporcionando uma conexão envolvente. Muitos alunos estavam mais inteirados da produção literária de Poe e de sua biografia, pois tiveram a curiosidade de pesquisar como havia sido a vida dele que tanto escrevia sobre terror.

Os métodos utilizados foram os seguintes:

Sequência 1: para iniciar essa oficina, os alunos foram orientados a fazer uma pesquisa nos computadores do laboratório de informática da escola sobre o autor e sua vida. O objetivo dessa introdução foi fazê-los pensar se a escrita voltada

para terror, morte, macabro e sombrio dialogava, de alguma forma, com as experiências de vida do sujeito.

Sequência 2: no segundo momento, os alunos fizeram as leituras oriundas da pesquisa realizada, o que resultou em muitas observações, inclusive relacionando o conto que iriam trabalhar – **“A queda da Casa de Usher”** – com o fato de Poe ter ficado órfão ainda criança, apontando para o tema da desestruturação familiar.

Sequência 3: após a análise e a reflexão sobre as possíveis motivações do autor, foram feitos apontamentos e acréscimos pela professora. Iniciou-se a leitura do conto. A proposta para essa atividade foi diferente das anteriores, visto que a mediadora realizou a leitura com entonação e interpretando cada cena retratada no conto.

Sequência 4: para esse momento, foi pedido aos alunos que fizessem uma interpretação do conto, por meio de encenação teatral, de desenho na lousa, de caracterização com algum traje que lembrasse alguma das personagens do conto. A avaliação dessa leitura foi concluída no próximo encontro.

Sequência 5: Finalizando a análise desse conto, os alunos apresentaram a encenação. Um aluno usou o celular para gravar a encenação e outro aluno fez a narração, enquanto os demais se caracterizaram para representar as cenas escolhidas. A apresentação ficou bem fidedigna ao texto, mas, é claro, com certas recriações.

Ao analisarmos cada passo dessa oficina, constatamos que a interação proposta foi muito eficaz no sentido de envolver o aluno na leitura literária, causar-lhe reflexão sobre as motivações do autor, estimular a sua criatividade para a apresentação. No mais, na atividade, notou-se uma junção eficaz do texto, autor, tecnologia e interação por parte de todos os participantes.

3.3.6 Oficina 6

Ainda se tratando do mesmo autor, Edgar Allan Poe, passamos para a descrição e a análise da oficina literária, na qual foi trabalhado o poema **“O Corvo”**,

que propiciou a criação de um cenário diferente das outras oficinas. Trata-se de um poema em prosa que versa sobre a história de um homem que, sofrendo com a perda de sua amada, voltou-se para um corvo ouvinte de suas lamúrias. Fazendo uso da simbologia, a ave foi utilizada como uma metáfora da tristeza do sujeito lírico. Primeiro, a voz expõe sua angústia ao pássaro e, depois, decide expulsá-lo, sem êxito, pois o corvo já havia se instaurado na sua casa. Este texto trabalha com as emoções do leitor, por isso, a obra que bebe no fantástico tornou-se uma das mais conhecidas mundialmente (SOUZA, 2017).

A aplicação desta atividade deu-se ao final do dia, propositalmente quando estivesse anoitecendo para contribuir com a instauração de uma atmosfera sombria. Os alunos foram convidados para uma reunião e a mediadora pediu-lhes que viessem todos vestidos de roupas pretas no dia da oficina, a ser realizada no horário combinado, no salão da escola. Para a preparação do ambiente, utilizaram-se velas, forros pretos e vermelhos dando um tom macabro, uma imagem de coruja e outra de um corvo foram projetadas na parede, uma música fúnebre tocando em som mais ambiente. Quanto à professora, trajava uma fantasia de morte, maquiagem que lembrava a um defunto. Também esta fabricou lembrancinhas com o desenho de um corvo em material de E.V.A colado na ponta dos lápis, e um docinho em embalagem com o formato de caixão.

Num ambiente noturno, parecia um velório animado, um clima de bruxa, muitas foram as sensações provocadas nos participantes daquele instante. Todas as imagens tinham o intuito de fazer os alunos sentirem arrepios e se envolverem com a temática do poema trabalhado. A proposta era trazê-los para a atmosfera do enredo. Na oficina anterior, o aluno devia representar o ambiente depreendido do texto, agora, no entanto, o aluno já recebeu o cenário recriado e pensado de maneira a estimular suas sensações.

Segue abaixo o relato de cada passo da realização desta oficina:

Sequência 1: iniciando a atividade, os alunos entraram no ambiente preparado, demonstrando admiração e encantamento pelo espaço que foi, especialmente, pensado para eles. Esse primeiro contato teve por objetivo levá-los a adentrarem o mundo do poema. Foi pedido que olhassem cada detalhe e apreciassem ou não cada parte do cenário.

Sequência 2: na segunda parte da oficina, os alunos foram convidados a se sentarem para ouvir a leitura. Dessa vez, não seria feita a leitura por nenhum dos participantes, mas sim seria assistido a um filme com a recitação do poema. Um vídeo feito com desenhos, muito bem ilustrados, com uma voz grave e com um tom sombrio, dando aos alunos a sensação angustiante que os versos poderiam provocar naquele momento.

Sequência 3: posteriormente ao momento de assistir à animação do poema, os alunos foram orientados a escreverem quais sensações tiveram com tudo o que lhes fora apresentado. Deveriam falar das suas impressões e relataram suas opiniões sobre a experiência da oficina.

Sequência 4: neste momento, cada um dos alunos expressou sua opinião acerca das atividades propostas pela oficina, mencionaram vários aspectos como o cenário montado para trabalhar o poema, a temática em relação à morte, as possíveis intenções do autor, enfim, começaram a falar acerca da totalidade do que foi desenvolvido em sala de aula.

Sequência 5: após a expressão oral de cada aluno, estabeleceu-se a oportunidade de continuar a roda de conversa, fazendo uma avaliação da oficina, o uso do vídeo animado, as sensações que todos tiveram com o estudo do poema no ambiente temático. Cada aluno falou sobre o autor e seus dois textos estudados nesta e na oficina anterior, manifestando sobre o aprendizado de cada experiência. Alguns ficaram muito agradecidos com a dedicação da professora, disseram que nunca tinham participado de um trabalho escolar tão envolvente, declararam que estavam mais motivados para realizarem leituras em casa após o estímulo recebido naquele momento na escola.

Ao final, verificamos, através dos relatos, o quão a oficina literária foi significativa, em outras palavras, a importância de sentirem-se acolhidos e motivados para fazer o estudo de um texto literário, de um autor, e a satisfação de terem vivenciado um momento dinâmico e interativo.

3.3.7 Oficina 7

A realização desta oficina deu-se numa perspectiva diferente, pois se tratava de um texto de uma escritora, Lygia Fagundes Telles, já que os textos anteriores eram de escritores do sexo masculino. Esse foi o ponto de partida para começar a pensarmos na preparação da oficina. Nessa direção, propomos aos alunos uma reflexão sobre o universo feminino e suas conquistas sociais, especialmente falando-se do contexto histórico social de conquistas de direitos como o voto, o espaço no mercado de trabalho e a liberdade de expressão.

A elaboração da proposta foi realizada com o intuito de levar os alunos a um diálogo multidisciplinar com outras áreas de conhecimento, tendo em vista que poderíamos falar de assuntos relacionados com História, Sociologia, Geografia, Literatura, ou seja, uma gama de possibilidades para estimular os alunos a conhecerem ou aprofundarem os saberes sobre a literatura da referida escritora.

Lygia é uma autora já muito condecorada no Brasil, estando no grupo das mais conhecidas e reconhecidas por sua produção literária, inclusive, é membro integrante da Academia Brasileira de Letras. Diferente de Poe, Lygia teve uma vida mais equilibrada, podendo viver sua infância com sua família. Estudou Direito e Educação Física na Universidade de São Paulo. Mesmo que não tenha seguido as carreiras para as quais se formou, ela pode trilhar um caminho menos árduo no campo literário. Foi incentivada por amigos, como Carlos Drummond de Andrade e Érico Veríssimo, e sua produção literária apresenta a realidade envolvida num imaginário envolvente, levando o leitor a outros mundos e, ao mesmo tempo, a ser capaz de observar e refletir sobre a realidade.

Os participantes da oficina optaram pela leitura do conto **“O noivo”**, cujo enredo conta sobre uma amnésia que um dos protagonistas, na condição de noivo, teve assim que acordou no dia do casamento. A autora, então, faz uso de uma linguagem para gerar desconforto no leitor com fato estranho que diz respeito à memória, apoiando-se no simbolismo e no imaginário através do fantástico. A situação fica mais insólita na narrativa, pois as demais personagens, inclusive a noiva, não demonstra nenhum estranhamento, dando seguimento aos preparativos como se nada tivesse ocorrendo. Fazendo isso, a autora consegue confundir personagem e leitor, que não decifram o que é mentira e o que é verdade, o que é sonho e o que é realidade.

No conto, a personagem que mais experimenta a inquietude é o noivo, que não consegue se lembrar do próprio casamento, da data, da noiva e do compromisso, tanto é que fica sabendo por outras pessoas. Por isso, a curiosidade, o mistério e a angústia do noivo aumentam na medida em que a hora da cerimônia vai se aproximando. Lygia consegue com seu texto adentrar em assuntos que dizem respeito ao cotidiano, que inquietam e perturbam o seio familiar.

Com base nesses pressupostos, a oficina desenvolvida na escola se desenrolou da seguinte maneira:

Sequência 1: a partir do conto escolhido, como mencionado anteriormente, pensamos em tratar de assuntos relacionados à figura feminina e sua condição na sociedade, suas lutas, suas conquistas e, especialmente, sua liberdade de expressão por meio da literatura. No encontro, os alunos foram orientados a realizarem pesquisas relacionadas às transformações histórica, social, política e literária da figura feminina, assim, dariam um significado mais profundo à produção literária feita por mulheres.

Sequência 2: no segundo momento, foi feita a roda de conversa sobre o papel e os avanços da mulher em sociedade. Cada aluno expressou sobre o que havia pesquisado, observado e se lembrado de outras disciplinas estudadas. Em seguida, fizeram suas ponderações acerca da mulher na literatura, dizendo ser uma grande conquista e libertação a possibilidade de atuar como escritora. Neste encontro, o objetivo era incentivá-los a estudar sobre a literatura da autora Lygia Fagundes Telles. Assim, receberam o conto “**O noivo**” para fazerem a primeira leitura em casa e foi proposto que refletissem sobre as possíveis intenções da autora, o contexto de produção do texto e o contexto do momento de leitura.

Sequência 3: neste encontro, os alunos já haviam lido o conto em casa, pesquisado sobre a vida e as obras da autora para começarem as considerações em grupo. Inicialmente, a mediadora fez a introdução falando sobre a importância da reflexão como pré-leitura do conto e da autora. Posteriormente, cada aluno pode falar sobre a experiência de contextualizar a condição feminina para, depois, estudar sobre a autora. Foi realizada a leitura do texto em sala de aula, de maneira interativa, e todos os presentes participaram do ato de ler.

Sequência 4: posteriormente à leitura, começaram-se as declarações dos alunos. Cada um teve o momento de fala para dizer o que havia entendido do texto. Em seguida, iniciaram-se as interferências da mediadora, fazendo-os aprofundar nos sentidos do texto, percebendo as entrelinhas e formulando novas ideias.

Sequência 5: os alunos já haviam expandido a visão sobre o todo, estavam motivados à discussão e à exposição de posicionamentos acerca da temática abordada no conto. Nesta interação, a mediadora aproveitou para pedir aos alunos que escrevessem o que tinham entendido do conto e, depois, falassem sobre a primeira leitura (individual, em casa) e a segunda leitura (guiada e discutida dentro da oficina).

Sequência 6: para finalizar a oficina, os alunos entregaram a análise do conto e suas observações escritas sobre o texto. Receberam uma lembrancinha da atividade que trazia uma frase de Lygia e um caderno para futuras anotações sobre suas próximas leituras literárias.

A oficina foi realizada com sucesso, pois possibilitou a interação dos alunos. Notamos a importância da dinamicidade e a interatividade nas rodas de discussão sobre as pesquisas realizadas, o interesse por conhecer a escritora, as relações feitas pelos alunos após analisar cada parte proposta.

3.3.8 Oficina 8

Como se viu no relato das oficinas literárias anteriores, a maioria das obras foi produzida há anos. Por isso, para a última oficina, optamos por escolher uma obra mais atual. Primeiramente, arguímos os alunos se já haviam visto alguma resenha ou sugestão de livros nas redes sociais, se haveria alguma relação com a literatura. Isso porque as mídias sociais têm sido os maiores instrumentos de persuasão, principalmente ao público de adolescentes. Saber se as redes também fazem menção à literatura é uma eficiente metodologia para despertar novos leitores. Pedimos para que citassem apenas as literaturas escritas na última década, isto é, escritores contemporâneos que conheceram via Internet.

Perguntamos quais eram os livros que haviam visto e procuramos a indicação em comum da maioria dos alunos, para que pudéssemos decidir a escolha da próxima obra que seria trabalhada, a saber, **A menina que roubava livros**. Consideramos que a escolha foi muito profícua, pois, além de ser um romance conhecido mundialmente, trata de assuntos que utilizam de fatos históricos impactantes no mundo inteiro e que muito ainda ensinam nos dias hodiernos.

Seu autor Markus Suzak – de nacionalidade australiana, mas filho de mãe alemã e pai austríaco – conheceu muito sobre a história do Nazismo e sobre os judeus que viveram na Alemanha. Produziu alguns livros, dos quais se destacou o referido título, lançado em 2005 e que se tornou um dos mais vendidos no mundo (SOMBRA, 2018).

A intenção do autor, segundo o próprio Suzak (2007 apud SOMBRA, 2018), foi o de mostrar para o público leitor a situação social da época que optou discorrer na sua obra, a Alemanha nazista, utilizando as palavras como acervo de conhecimento, ao mesmo tempo em que mostra para os leitores atuais mais uma visão acerca dos impactos que o regime ditatorial daquele período provocou no cotidiano dos grupos que viviam naquele país.

Na obra, não identificamos apenas a visão mais comum detalhada nos livros de História, isto é, a estrutura organizacional de Hitler, mas também como era cruel o tratamento dado aos judeus, as diferenças entre o cotidiano dos alemães e o dos comunistas em meio à guerra. Para mostrar isso, o autor, de acordo com Sombra (2007), criou a personagem Liesel para narrar como era difícil a sobrevivência das crianças judias na Alemanha nazista. Após presenciar a morte de um dos irmãos, foi entregue para adoção numa família. Na nova casa, aprende a ler com pai adotivo. Durante este período de aprendizagem, também acompanha a mãe nas entregas de roupas lavadas. Conhece uma das casas, em que a mãe trabalhava e onde havia uma biblioteca enorme, o que causa o vislumbre e a curiosidade da menina. Encantada pela leitura, ela começa a roubar livros para ler. Ao mesmo tempo em que conta a vontade de conhecer as histórias contadas no livro, o enredo também narra o cotidiano da família no período de guerra. Por isso, durante toda a narrativa há relatos de como era a rotina em meio aos bombardeios que aconteciam na cidade.

O autor conseguiu com seu texto mostrar um enredo marcante, que entrelaça ficção e fatos reais, isto graças a uma narrativa bem organizada. Isso é o que

garante o envolvimento e a emoção do leitor, além de provocar a discussão sobre a situação da sociedade alemã no decorrer da Segunda Guerra Mundial.

Sequência 1: A princípio, fizemos a etapa de escolha da obra. À medida que os alunos iam falando os títulos dos livros, anotávamos no quadro. Para cada indicação, registramos também a quantidade de pessoas que já havia lido a obra no todo, ou um resumo, ou apenas visto uma divulgação na rede social. A cada livro mencionado, procurávamos saber a síntese da narrativa. Como dito, a escolha do título a ser trabalhado foi feita com base na frequência do mais conhecido. Além do vasto conhecimento que a obra oportuniza, alegrou-nos também saber que estavam dispostos a ler um livro, considerado extenso pela maioria, já que se trata de um romance.

Sequência 2: O livro foi digitalizado e compartilhado com a turma, para que pudessem fazer a leitura em casa. No dia combinado para debatermos a narrativa, solicitamos que fizessem um resumo da narrativa e sobre os assuntos que eram tratados. Incitou-se a discussão para que observassem os detalhes que caracterizavam a vivência cotidiana das personagens. Foi pedido também que fizessem uma lista, dividida em categorias de assuntos, como tipo de casa, tipo de vestimenta, espécie de armas utilizadas na guerra, livros que eram lidos à época e que são mencionados na narrativa, entre outras. Não pedimos que a lista fosse padronizada, mas que cada aluno fizesse a sua, com base nas suas impressões do livro, almejando comparar essas informações na aula posterior.

Sequência 3: No próximo encontro, pedimos que os alunos expusessem os assuntos que foram identificados. Ao mesmo tempo em que contavam o que descobriram, também pedimos para que comparassem os assuntos e pensassem se aquelas histórias poderiam ser fictícias ou não. Feito isso, solicitamos que fizessem uma pesquisa histórica sobre os fatos listados para verificar a validade das informações contidas na narrativa.

Sequência 4: Feita a pesquisa, pedimos que expusessem o cotejo dos fatos históricos e acontecimentos que eram verídicos na História e que eram descritos na narrativa. Buscamos mostrar como a literatura procura retratar uma determinada

realidade, graças à linguagem literária. Percebemos que a literatura consegue fazer os leitores mais reflexivos sobre os acontecimentos negativos resultantes do período nazista.

A partir do trabalho com essa obra, visamos mostrar aos alunos a ideia da literatura como humanizadora e como direito. Ao versarmos sobre a protagonista e a sua vontade de ler, sabendo que os textos são fontes de conhecimentos e de formação crítica, adentramos ao assunto dos Direitos Humanos, destacamos a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 1948, após o regime nazista.

O livro não faz denúncias apenas à violação dos Direitos Humanos dos judeus, como vimos com o holocausto, mas também mostra o quanto a população alemã estava avessa ao regime político totalitário da época. Entendemos que é indiscutível que as maiores vítimas desse sistema foram os judeus, mas, assim como mostra o livro, é necessário também vislumbrar todos os pormenores e sujeitos pertencentes àquela realidade que, inevitavelmente, também sofreram consequências.

Mais uma vez, considerando Cosson (2012), por meio da literatura, o aluno deve ser motivado a aprender a ler literariamente, compreendendo o texto, o contexto e o intertexto. Isso porque, ao dominar a leitura, o leitor pode agir como sujeito. Para finalizar, a partir da realização do projeto **Oficinas Literárias**, verificou-se que é possível desenvolver o gosto pela leitura literária, por meio de oficinas em sala de aula, levando os alunos a serem mais críticos e reflexivos em relação à realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste trabalho foi o de propor e analisar a realização de práticas de leitura por meio de oficinas literárias no Ensino Médio. Pautando-se nas ideias de Candido (1972) sobre a relevância da literatura como fonte humanizadora, pretendeu-se levar os alunos participantes da pesquisa à compreensão da função social da literatura na vida do sujeito. Dessa maneira, a partir das oficinas literárias, pudemos testar um trabalho experimental que ratifica a concepção de que a literatura pode, sim, contribuir para a formação do homem, daí a necessidade de continuarmos a considerá-la como um direito fundamental do ser humano.

Argumentamos sobre a necessidade do letramento literário e do papel que a escola deve desempenhar por meio do seu agente principal que é o professor mediador, fundamentados nas reflexões de Cosson (2012). As obras, que foram arroladas em conformidade com as escolhas dos alunos participantes, mostram-nos a amplitude de assuntos que são tratados por elas e que, por meio da arte literária, podem ser explorados diversos conhecimentos, de diferentes áreas, além de proporcionar o crescimento de afetividade dos aprendizes.

De modo sumário, as atividades foram estruturadas nesta sequência:

(i) na primeira etapa, realizaram-se a análise e o estudo dos alunos participantes, sendo realizada uma investigação sobre a prática da leitura na escola em questão, a frequência da leitura, a maneira como se lê, a escolha do material para a prática de leitura, o aproveitamento que o aluno verifica ao desenvolver tal atividade escolar. Contudo, o mais importante nesta proposta foi descobrir por que os alunos têm dificuldade de realizar as leituras, especialmente, de textos literários;

(ii) na segunda etapa, aconteceu a realização das oficinas. Segundo Soares (1999), o letramento é visto como um processo no qual o leitor deve encontrar prazer, por isso as oficinas foram realizadas de maneira lúdica e interativa, proporcionando ao aluno a leitura e a vivência dos textos com leitura prévia, instigação por meio dos títulos e autores escolhidos, inferências feitas, encenação e discussão sobre os resultados da leitura;

(iii) na terceira etapa, fez-se o diagnóstico das oficinas, reunindo os alunos para fazer uma autoavaliação por meio da comparação dos dados iniciais e uma conversa final. Antes da atividade, relatavam certos sentimentos e impressões sobre

os textos literários, muito marcados pela aversão a leituras obrigatórias. No entanto, na prática das oficinas literárias, constatou-se a participação espontânea dos alunos, colaborando com sua própria formação do leitor literário.

A escolha dos textos foi feita com a ajuda dos alunos. Não a fizemos como uma sequência premeditada, pensando em fatos históricos, escolas literárias, autores, enfim, nenhum critério em específico, pois nossa intenção foi a de mostrar aos alunos que o ensino não se limita apenas à identificação de características de determinado período estético (não desmerecendo esse método de análise), mas mostrando também a função humanizadora, sobretudo para a aquisição de conhecimento crítico e para a formação da consciência.

As obras escolhidas foram: (1) **“A missa do galo”** (Machado de Assis), que trata de assuntos concernentes ao caráter humano, como os desejos e a capacidade de fingimento; (2) **“O espelho”** (Machado de Assis), que dá abertura para discussões que circundam a identidade pessoal, que não é naturalizada em situações essenciais, mas resultante de uma variedade de tensões e modificações sociais; (3) **A hora dos ruminantes** (José J. Veiga) que, fazendo uso da linguagem literária, parece denunciar um momento marcante do Brasil, a Ditadura Militar; (4) **“A inverno do sossego”** (José J. Veiga), em cujas páginas se verificam as classes mais abastadas em oposição à história de crianças abandonadas; (5) **“A queda da casa de Usher”** e (6) **“O Corvo”** (Edgar Allan Poe), as quais fazem uso do insólito para contar sobre sentimentos humanos, com destaque para a solidão; (7) **“O noivo”** (Lygia Fagundes Telles) que trabalha com as incertezas humanas; (8) **A menina que roubava livros** (Markus Zusak) trata de uma multiplicidade de assuntos, tomando como base um fato histórico real e impactante mundialmente, para tentar demonstrar a realidade dos indivíduos que experimentaram e sofreram com esse período, o Nazismo.

Muito além, vários assuntos poderiam ser tratados a partir dos textos escolhidos. Com essa síntese, nosso intento é destacar como a literatura é uma área ampla de conhecimento e que dá abertura para várias discussões. A literatura constitui-se como um direito, oportuniza a aproximação do ser humano com a experiência dos seus pares. Por essas razões, esta dissertação destacou a necessidade de haja a prática de leitura da literatura em sala de aula.

Através da literatura, disseminam-se vivências que, comumente, não seriam experimentadas por estarem as personagens e os leitores afastados pelo espaço e

pelo tempo, ou por destoantes condições de vida. Tornam-se as pessoas sensíveis umas com as outras e atentas à realidade circundante. Reconhecemos a necessidade de discutirmos os assuntos referentes à humanização, que vai além de ser espécie humana, mas de pensar no seu próximo, tornando-se apto a compreender os problemas da vida, a ter controle das próprias emoções, a obter saberes e utilizá-los para cooperar com o desenvolvimento social.

Ressaltamos também que as nossas reflexões apresentadas aqui, sobretudo para a área de Letras e para a formação de leitores, colabora para a nossa formação enquanto professores. Com fundamento no conceito de letramento literário, foi possível entender a função essencial da literatura no ensino, isto é, a de que possui função indispensável para a formação dos alunos e leitores. As propostas de atividades não possuem a intenção de mostrar um único método de ensino, mas apontar as possibilidades para que o docente consiga, de maneira profícua, trabalhar a leitura literária em sala de aula, adequando a teoria e os exemplos a serem utilizados com a realidade escolar da instituição em que trabalha. Corroborou-se também que o professor tem função primordial nesse processo, pois é o mediador que deve mostrar e desbravar os trajetos literários para lograr o êxito da constituição dos alunos em leitores. Isso deve ser feito sempre almejando buscas por uma educação de qualidade, que privilegie a formação dos sujeitos críticos e leitores assíduos.

Reforçamos ainda que é preciso encontrar métodos viáveis e executáveis para alçar o letramento literário, reordenando-o em conformidade com as necessidades para que sejam continuamente colocados em prática. Tivemos a intenção de mostrar aos alunos que a literatura é uma produção sempre atual. Por essa razão, leva os seres humanos a se entenderem como produtos históricos. Almejamos fazê-los perceber que a literatura nos oportuniza conhecermos as nossas realidades.

Por fim, concluímos que o que foi apresentado no decorrer deste trabalho não esgota as várias possibilidades de estudos e de estratégias para o desenvolvimento do letramento literário na escola. No mais, as nossas conclusões são um convite a outras discussões acerca dos desafios de tornar o aluno em um leitor efetivo, algo que, de fato, é proporcionado quando se trabalha a leitura literária em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação Lúdica - Técnicas e Jogos Pedagógicos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Loyola, 2013.

ANDRÉ, Rhina Landos Martínez. A formação do professor de literatura. **Polifonia**, Cuiabá, n. 18, p. 27-39, jul/dez. 2009. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/990>>. Acesso em: 15 fev. 2020

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

ARAÚJO, Luciana Kuchenbecker. **Lygia Fagundes Telles**. 2015. Disponível em <https://www.portugues.com.br/literatura/lygia-fagundes-telles.html>. Acesso em 25/06/2019.

ARAÚJO, Maria José de Azevedo. **Do Professor Tradicional ao Educador Atual: Desempenho, Compromisso e Qualificação**. 2009. Disponível <http://www.webartigos.com/artigos/do-professor-tradicional-ao-educador-atual-desempenho-compromisso-e-qualificacao/23184>. Acesso em 22/03/2019.

ASSIS, Machado de. O Espelho. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. v. II. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000240.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BARROSO, Ivo. **O corvo e suas traduções**. São Paulo: SESI SP, 2018.

BELLIN, Greicy Pinto. **Edgar Allan Poe e o surgimento do conto enquanto gênero de ficção**. Vol 16, n.2, 2011. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2011v16n2p41> Acesso em 26/06/2019.

BOLFER, Maura Maria Morais de Oliveira. **Reflexões sobre prática docente: estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários**. 2008. Disponível em <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/LWFMJKHNBBS.pdf>. Acesso em 25/05/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

BRITO, Danielle Santos de. A importância da leitura na formação social do indivíduo. **Revela**, Periódico de divulgação científica da FALS, São Paulo, ano 4., n. 8, p. 1-35,

jun. 2010. Disponível em: <http://fals.com.br/novofals/revela/REVELA%20XVII/Artigo4_ed08.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2020.

CABRAL; Viviane Ribeiro de Souza; FONSECA, Maria da Conceição F. Reis. **Um estudo das possibilidades de mobilização do conhecimento dos alunos nas aulas da educação de jovens e adultos.** 2005. Disponível em www.sbem.com.br/files/ix_enem/Poster/Trabalhos/PO02913045677T.doc. Acesso em 21/05/2019

CACCIOLARI, Neide Aparecida. **A importância da contação de histórias para o futuro da leitura literária no século XXI: cibercultura, literatura, escola e novas tecnologias - uma ponte necessária.** Diálogo e interação. 2016. Disponível em <http://www.faccrei.edu.br/wp-content/uploads/2016/10/diartigos39.pdf>

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos.** Tradução de Nilson Moulin. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: **Ciência e cultura.** São Paulo. USP, 1972. p. 81-90 Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/download/8635992/3701>/ Acesso em 07/03/2019.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** São Paulo: Duas Cidades, 1988.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário:** narrativa infantil e juvenil atual. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

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

CONDINNI, Paulo (Org). **A formação de Leitores.** Rio de Janeiro: Leia Brasil, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

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

COSSON, Literatura: modos de ler na escola. **Anais da XI Semana de Letras.** Disponível em <https://editora.pucrs.br/anais/XISemanaDeLetras/pdf/rildocosso.pdf> Acesso em: 07 mai. 2019.

DIAS, Ana Crelia. **Além Das Fronteiras - Literatura, Ensino e Interdisciplinaridade.** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2013.

DIAS, Cintia Alves. **O papel da interdisciplinaridade na formação do leitor literário.** 2011. Disponível em

<http://editora.pucrs.br/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S6/cintiadias.pdf> Acesso 07/05/2019

DUARTE, Lélia Parreira. "Missa do Galo": ironia romântica, humor e leveza. **Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaio**s, Belo Horizonte, n. 2, p. 34-42, ago./dez. 1996. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/15042>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

FARIA, Wendell Fiori de. **Educação de jovens e adultos**. São Paulo: Person Education do Brasil, 2013.

FARIAS, José Carlos Pereira de. "**A queda da casa de Usher**": O Fantástico e suas fronteiras. 2016. 38 f. Monografia (Graduação em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2624/1/JCPF20102017.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

FISCHER, Tânia Maria Diederichs. A difusão do conhecimento sobre organizações e gestão no Brasil: seis propostas de ensino para o decênio 2000/10. **Anais do Encontro de Estudos Organizacionais Eneo**, Curitiba, 2000. Curitiba: GEO/ANPAD, 2000. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/eneo2000-12.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

GIROTTI, C. G. G. S; SOUZA, R. J. **Estratégia de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem**. In: SOUZA, R. J. de. et al. Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

GRANDEAUX, Ana Carolina. **As Atividades Lúdicas, Histórica / Cultural e Educacional de Ontem e Hoje, Como Processo de Ensino-Aprendizagem**. 2008. Disponível em emkaraja.fimes.edu.br:8080/Monografia2/monografia/downloadMono/122. Acesso em: 09/03/2019.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 7.^a ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

HOUAISS. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOPEZ, Telê Ancona. A literatura como direito. **Literatura e Sociedade**, São Paulo, n.11, p. 216-219, jun. 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ls/article/view/24985>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MANCIBO, Deise. **Trabalho docente e produção de conhecimento**. Psicologia & Sociedade, Belo Horizonte: ABPS, v. 25, p. 519-526, 2013.

MARTINS, Wendel. **José J. Veiga em destaque**. 06 de fevereiro de 2015. Disponível em <https://bsp.org.br/2015/02/06/jose-j-veiga-em-destaque/>. Acesso em 23/05/2019.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, José. M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem: Contribuições de Feuerstein e de Vygotsky**. 3. ed. Curitiba: Gráfica e Editora Venezuela, 2017.

MENDES, Nancy Maria. Intertextualidade: noções básicas. In: PAULINO, Graça; WALTY, Ivete. **Teoria da literatura na escola: atualização para professores de I e II graus**. Belo Horizonte: UFMG/FALE/Departamento de Semiótica e Teoria da Literatura, 2012. p. 28-35.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://brasa.org.br/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/?gclid=EAlaIQobChMIwqy9gvPM5wIVkAqRCh2gcwm3EAAYASAAEgKvu_D_BwE>. Acesso em: 10 fev. 2020.

PAGANINI, Vera Lúcia Mendes. O fantástico alegórico e a realidade sociopolítica em A hora dos ruminantes – José Jacinto Veiga. **Revista Ícone**, São Luiz de Montes, v. 1, p. 123-139, dez. 2007. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/icone/article/view/3429>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

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

PEREIRA, Fabiane Aparecida. O direito à literatura: “sonho acordado” das civilizações. **Revista Primeira Leitura**, Aquidauana, n. 3, p. 175-189, dez. 2016. Disponível em: <<https://www.semanticscholar.org/paper/O-DIREITO-%C3%80-LITERATURA%3A-%E2%80%9Csonho-acordado%E2%80%9D-das-Pereira/e60152a9efcaaa25ea6f5445e351531d5ff4e6e9>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

PEREIRA, Lucia Miguel. **Machado de Assis: estudo crítico e biográfico**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936. Disponível em: <<https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/155/1/73%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

PESSOA, Marília de Abreu. **O lúdico enquanto ferramenta no processo ensino – aprendizagem**. 2012. Disponível em www.labrinjo.ufc.br/index.php?option=com...view...112...ludico. Acesso em 08/06/2019.

PINEL, Hiran. **Reuven Feuerstein: Tipos de Interação Fundamentais Para a Mediação**. 2014. Disponível em: <http://www.neaad.ufes.br/subsite/psicologia/obs16.htm>. Acesso em: 18/05/2019.

POE, Edgar Allan. A queda do Solar de Usher. In: POE, Edgar Allan. **Contos de terror, de mistério e de morte**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

RAMOS, Angélica Maria de Almeida Carvalho. O realismo fantástico e o jogo do faz de conta no conto A invernada do sossego, de José J. Veiga. **Scripta Alumni - Uniandrade**, Curitiba, n. 18, p. 1-15, 2017. Disponível em: <<https://uniandrade.br/revistauniandrade/index.php/ScriptaAlumni/article/view/784>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

RAMOS, Rafael Yus. **Formação ou conformação dos professores?** Pátio, n. 17, p.22- 26, julho/2017.

ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola**. Roxane Rojo, Eduardo Moura (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROLOFF, Eleana Margarete. **A importância do lúdico em sala de aula**. 2003. Disponível em <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Eleana-Margarete-Roloff.pdf>. Acesso em 10/06/2019.

ROUXEL, Annie et al (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução de Marcello Bulgarelli. São Paulo: Alameda, 2013. p. 151-164.

SACHS, Karin. **Questões sobre realismo no conto de Machado de Assis Tchekhov**. 2014. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/102219/000930803.pdf?sequence=1>. Acesso em 28/05/2019.

SANFECILI, Aline de Mello; SILVA, Fábio Luiz da. A formação do leitor literário na escola e a presença da indústria cultural no processo. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 273-284, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2218/1/formacaoleitorescolacultural.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

SANT'ANA, Joana Amélia. A importância da literatura na formação do homem. Paraná: SEED, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/336-4.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

SANT'ANNA, Alexandre; NASCIMENTO, Paulo Roberto do. **A história do lúdico na educação**. REVEMAT, eISSN 1981-1322, Florianópolis (SC), v. 06, n. 2, p. 19-36, 2011. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/download/1981-1322.../21784>. Acesso em 02/03/2019.

SANTANA, Eliana Moraes. **O Ensino através de Jogos e Atividades Lúdicas baseados na Teoria Motivacional de Maslow**. Monografia de Conclusão de Curso, 2016.

SILVA, Rosa Amélia Pereira da. **Ler literatura: o exercício do prazer**. Educação literária por meio de oficinas de leitura. 2009. 165 p. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**. São Paulo: Global, 2003.

SOMBRA, Isabelle de Sena. A efetivação e o conhecimento dos direitos humanos por meio da literatura: análise da obra a menina que roubava livros. 2018. 67 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/33901/1/2018_tcc_issombra.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2020.

TELLES, Lygia Fagundes. Um coração ardente. São Paulo: Companhia das letras, 2012.

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

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VASCONCELLOS, Sheila. **Uma breve História do Lúdico na Educação**. 2011. Disponível em <https://ogastronomo.files.wordpress.com/2011/01/artigo-lc3badico-na-educac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em 22/05/2019.

VEIGA, José J. **A hora dos ruminantes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

VEIGA, José J. A invernada do sossego. In: VEIGA, José J. **Melhores contos de J. J. Veiga**. 2. ed. Seleção de J. Aderaldo Castello. São Paulo: Global, 1990.

VYGOTSKY, Lev Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987, (Coleção Psicologia e Pedagogia)

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

ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outras leituras. In: BATISTA, Antônio Augusto (Org.). **Leitura-práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ZUSAK, Markus. **A menina que roubava livros**. Tradução de Vera Ribeiro. 3. ed. Intrínseca. Rio de Janeiro, 2013.