

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

ANA PAULA RIBEIRO ASSONI

**A LEITURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO COMO
FERRAMENTAS TRANSFORMADORAS NO CONTEXTO DO
PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DE ESTUDOS – PAE**

MARINGÁ

2018

ANA PAULA RIBEIRO ASSONI

**A LEITURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO COMO FERRAMENTAS
TRANSFORMADORAS NO CONTEXTO PROGRAMA DE
ACELERAÇÃO DE ESTUDOS - PAE**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Área de concentração em Literatura e Letramento Literário, Linha de Pesquisa 1: Teorias da Linguagem e Ensino, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN em parceria com a Universidade Estadual de Maringá – UEM, como requisito à obtenção do título de Mestre Profissional.

Orientadora:

Profª Drª Carmen Rodrigues de Lima

MARINGÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

Assoni, Ana Paula Ribeiro

A8491 A leitura e o letramento literário como
ferramentas transformadoras no contexto do Programa
de Aceleração de Estudos - PAE/ Ana Paula Ribeiro
Assoni. -- Maringá, 2018.
205 f. : il. color, figs.

Orientadora: Prof.a. Dr.a. Carmen Rodrigues de
Lima.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Programa de Pós-graduação em Letras, 2018.

1. Literatura. 2. Leitura. 3. Letramento
Literário. 4. Sequencia básica. 5. Conto. 6.
Descrição. I. Lima, Carmen Rodrigues, orient. II.
Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação
em Letras. III. Título.

CDD 22. ED.418.4


JLM-001925

ANA PAULA RIBEIRO ASSONI


**A LEITURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO COMO FERRAMENTAS
TRANSFORMADORAS NO CONTEXTO DO PAE**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Área de concentração em Literatura e Letramento Literário, Linha de Pesquisa 1: Teorias da Linguagem e Ensino, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN em parceria com a Universidade Estadual de Maringá – UEM, como requisito à obtenção do título de Mestre Profissional.

COMISSÃO JULGADORA:



Profa. Dra Liliam Cristina Marins
Universidade Estadual de Maringá – PLE/UEM



Profa. Dra. Margarida da Silveira Corsi
Universidade Estadual de Maringá – PROFLETRAS/UEM



Profa. Dra. Carmen Rodrigues de Lima
Universidade Estadual de Maringá – PROFLETRAS/UEM
Professora Orientadora – Presidente da Banca Examinadora

Maringá, 28 de março de 2018

Dedico este trabalho

Com muita gratidão e carinho a Deus, que sempre elegeu o momento certo para que tudo acontecesse em minha vida e está ao meu lado durante toda caminhada.

Aos meus amados pais, Valdomiro e Bethe, que me deram a oportunidade e incentivo aos estudos, além de me apoiarem perante as minhas decisões com muito afeto e compreensão.

Ao meu companheiro, Paulo Cesar, por me auxiliar durante todo tempo, me arrancar sorrisos e ser tão paciente.

AGRADECIMENTOS

À professora Carmen Rodrigues de Lima, por me conferir um norte para realização do meu trabalho, por me acompanhar com tanta paciência, compreensão e competência.

À professora Margarida da Silveira Corsi, pelo incentivo e todo conhecimento que compartilhou conosco, juntamente com importantes colaborações.

À professora Alba Krishina Topan Feldman, pelos apontamentos.

À professora Liliam Cristina Marins, por aceitar fazer parte da banca avaliadora deste trabalho, e contribuiu com enriquecedoras reflexões.

À professora Marisa Castilho Dias, coordenadora da equipe disciplinar de educação básica do Núcleo Regional de Educação de Maringá, que além de me atender atenciosamente, forneceu todas as informações sobre o Programa de Aceleração de Estudos referente à nossa região. E ainda, respondeu de prontidão e pacientemente todas minhas dúvidas relacionadas aos trâmites legais relacionados à Secretaria de Educação do Estado e os estabelecimentos de ensino envolvidos no programa.

À equipe da direção e equipe pedagógica do Colégio que permitiram que eu aplicasse minha pesquisa, sempre muito gentis e prestativos quando precisei de auxílio e apoio.

Ao professor Fernando por consentir que eu trabalhasse com a turma, mesmo no momento em que estava estabelecendo relações com os alunos. Ao carinho, colaboração e ótimo humor.

Aos meus familiares, pelo suporte e pelas orações.

Aos meus queridos colegas de turma, que durante a caminhada se tornaram amigos: Marino Martioli, Adriana Demori, Betania Braga, Celi Barbosa dos Santos, Daniela Arfeli, Fernanda Khalil, Miriam Miglioli Teixeira, Regina Corcini e Regina Mukai Reis, sempre presentes, positivos e solícitos. Sem as palavras de apoio, e a constante alegria emanada por eles, a jornada seria mais árdua.

A todos os professores que integraram o corpo docente, da terceira turma do PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Maringá, com os quais tive o privilégio estudar. Especialmente às professoras Claudia Valéria Doná Hila e Lilian Cristina Buzato Ritter, extraordinárias incentivadoras e amigas.

Ao Programa do Mestrado Profissional – PROFLETRAS e à coordenação do programa, por oportunizar todo conhecimento e todo aprendizado ao me integrar nesses dois anos de estudo.

À CAPES que oportunizou o acesso dos professores de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino ao PROFLETRAS através da concessão das bolsas de estudo.

Ao meu amigo Fabiano Gonçalves, que me inspira com todo conhecimento, cordialidade e participação.

Aos meus amados amigos pelo carinho, pelas palavras de incentivo nos momentos difíceis, e por compreenderem os momentos em que precisei estar ausente.

À Universidade Estadual de Maringá, que possibilitou por meio da oferta desse curso, o meu crescimento pessoal e aperfeiçoamento profissional, através da realização de um sonho.

[...] Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. (...) Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. [...] (CANDIDO, 2004, p. 174-175)

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo mostrar os resultados dos estudos realizados, no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Em virtude da amplitude do tema que envolve essa pesquisa, a saber: a leitura e o letramento literário, buscamos apresentar um recorte teórico, cuja perspectiva recai sob a observação da construção descritiva no texto literário. Assim, o objetivo principal desse trabalho é apresentar uma proposta de intervenção didática voltada para prática da leitura e do letramento literário em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, que atende alunos do PAE (Programa de Aceleração Escolar), na cidade de Maringá, buscando, por um lado, incentivar o exercício da leitura literária no ambiente escolar, por intermédio da ampliação das possibilidades de análise e de interpretação desse tipo de linguagem e, por outro, mostrar o importante papel que a descrição desempenha na construção de uma narrativa. Em princípio, a sequência descritiva é, na maioria das vezes, vista como um exercício que não necessita de muitas habilidades para ser reproduzido, no entanto, ela possui características estruturais próprias que requerem uma observação mais cuidadosa dos recursos que a linguagem dispõe para a elaboração desse modo de organização discursivo. Assim, a perspectiva desse trabalho não objetiva o estudo da linguagem literária, utilizando, para tanto, fundamentos linguísticos, mas, a observação atenta dos recursos disponíveis da língua que são utilizados na construção descritiva nesse contexto. Por meio desse estudo, esperamos que nossos alunos se tornem leitores competentes, e possam compreender a estreita relação entre língua e literatura, a intencionalidade contida no âmbito literário junto à expressividade transmitida pelo conjunto linguístico. Assim, O *corpus* escolhido para a realização dessa pesquisa é o conto “A primeira só”, de Marina Colasanti (2006). Elaboramos, a partir do estudo do conto, uma proposta de intervenção didática sob o modelo da sequência básica, sugerida por Cosson (2014). Para o desenvolvimento do nosso trabalho, utilizamos os estudos de Cosson (2014), Micheletti (2001), Zilberman (2009), Charaudeau (2008), Jouve (2012) Candido (2013), Adam (2011), Adam e Revaz (1997), Bakhtin (1988), Marcuschi (2010), Kristeva (1974), entre outros. Como contribuições, a pesquisa aponta a necessidade de se redimensionar o trabalho com literatura no Ensino Fundamental, de modo a contribuir de maneira relevante para o desenvolvimento dos educandos, sobretudo, os que estão inseridos no contexto do PAE, pois o programa não oferece um material que possui perspectivas voltadas à realidade dessas turmas. A pesquisa sugere que a prática do letramento literário, por meio da observação dos recursos utilizados na construção descritiva, é uma possibilidade – dentre outras – de motivar a leitura literária; de promover a humanização que advém do trabalho com o texto literário, de auxiliar na formação de leitores proficientes, capazes de compreender os textos que leem, de realizar inferências e de apreender os sentidos que eles veiculam.

Palavras-chave: Leitura. Letramento Literário. Sequência Básica. Conto. Descrição. Programa de Aceleração de Estudos.

ABSTRACT

The purpose of this research is to present the result of studies carried out within the scope of the Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Due to the broad extent of the subject around this research, namely: reading and literary literacy, we've made some theoretical framing, whose perspectives rise under the observation of the descriptive construction in the literary text. Thus, the main purpose of this work is to present a program of didactic intervention focused in the practice of reading and literary literacy in a 8th grade class of elementary school, whose students are participants of the PAE (Study Acceleration Program), based in Maringá, which seeks to encourage the exercise of literary reading in the school environment, expanding the possibilities of analysis and interpretation of this kind of language, and furthermore, it emphasizes the important role that description plays on the construction of a narrative. A priori, the descriptive sequence is often seen as an exercise that doesn't require lots of skills to be made, however, it has structural characteristics that require a more careful observation on the resources that the language provides for the elaboration of this kind of discursive organization. Thus, the scope of this work does not focus on the study of literary language, resorting to linguistics fundamentals, but on the close observation of the available languages resources, which are applied in the descriptive construction in this context. Through this work we intend that our students become competent readers and to enable them to recognize the correlation of the language and literature, the intentionality contained in the literary scope along with the expressiveness transmitted by the linguistic body. Hence, the core of this work is formed by the short story "A primeira só" (2006), by Marina Colasanti. Based on this short story we have performed the analysis and elaborated a didactic intervention proposal according to the basic sequence model suggested by Cosson (2014). For the development of our work, we have used the studies of Cosson (2014), Micheletti (2001), Zilberman (2009), Charaudeau (2008), Jouve (2012) Candido (2013), Adam (2011), Adam and Revaz (1997), Bakhtin (1988) and Marcuschi (2010), and a few others. As contribution, this research points out to the need of remodeling the way literature is approached in Elementary School, aiming at contributing relevantly to the development of the students, especially those who are participants of the PAE, once the program does not offer resources specifically oriented to the reality of these groups. This research suggests that the practice of literary literacy, through observation of the resources used in the descriptive construction is one of possibilities – among few others – to foster the development of proficient readers, able to understand the texts they read, to make inferences and to absorb the motifs they impart.

Keywords: Reading. Literary Literacy. Basic Sequence. Short Story. Description. Study Acceleration Program.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

Imagem 1	Capa e contracapa da coletânea <i>Uma ideia toda azul</i>	56
Imagem 2	Cartões indicadores de sentimentos/valores.....	88
Quadro 1	Calendário de observação e aplicação.....	105
Imagem 3	Motivação: desenho colorido.....	111
Imagem 4	Motivação: desenho colorido.....	112
Imagem 5	Motivação: desenho colorido.....	113
Imagem 6	Motivação: desenho colorido.....	114
Gráfico 1	Níveis de dificuldade da proposta de intervenção pedagógica do conto “A primeira só”.....	148
Gráfico 2	Níveis de dificuldade da proposta de intervenção pedagógica do mito “Eco e Narciso”.....	150
Gráfico 3	Níveis de dificuldade da proposta de intervenção pedagógica do excerto “Da solidão”.....	152
Imagem 7	Motivação: desenho para colorir.....	172
Imagem 8	Motivação: desenho para colorir.....	173
Imagem 9	Motivação: desenho para colorir.....	174
Imagem 10	Motivação: desenho para colorir.....	175
Imagem 11	Atividade extra: palavras-cruzadas.....	176

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEE	Conselho Estadual de Educação
DCE	Diretriz Curricular Orientadora da Educação Básica
DEB	Departamento de Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
LP	Língua Portuguesa
NRE	Núcleo Regional de Educação
PAE	Programa de Aceleração de Estudos
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PPA	Plano Personalizado de Atendimento
PSS	Processo Seletivo Simplificado
SB	Sequência Básica
SEED	Secretaria de Educação do Estado
SUED	Superintendência da Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A LITERATURA E O CONTEXTO ESCOLAR	23
2.1 O PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DE ESTUDOS (PAE), NA REDE ESTADUAL DE ENSINO	31
3 OS GÊNEROS TEXTUAIS, O GÊNERO DA ESFERA LITERÁRIA E A ESFERA NARRATIVA	41
3.1 O GÊNERO CONTO	45
3.2 O CONTO “A PRIMEIRA SÓ”: UMA PROPOSTA DE LEITURA	49
3.2.1 Algumas Notas Sobre A Autora Marina Colasanti	50
3.2.2 Analisando A Personagem E O Tema/Contextualizando A História	53
3.2.3 A Construção Descritiva No Gênero da esfera literária	65
3.2.3.1 A construção descritiva em “A primeira só”	68
3.2.3.2 A encenação descritiva em “A primeira só”	70
3.2.3.3 Descrição: uma representação subjetiva do mundo	75
3.2.3.3.1 As operações descritivas na construção da personagem <i>a princesa</i>	75
3.2.3.3.2 As operações descritivas na construção da personagem <i>o rei</i>	77
3.2.3.3.3 As operações descritivas na construção do objeto <i>a bola de ouro</i>	78
3.2.3.3.4 As operações descritivas na construção do objeto <i>a moldura</i>	78
3.2.4 O Aprofundamento Da Análise Do Conto	79
3.2.4.1 O conceito de Intertextualidade	80
3.2.4.2 A intertextualidade em “A primeira só” e “Eco e Narciso”	83
4 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA BÁSICA PARA A LEITURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO: “A PRIMEIRA SÓ”	87
5 DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DE LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO	101
5.1 PRESSUPOSTOS DA APLICAÇÃO	101
5.2 O PAE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ – PR	102
5.3 A PRIMEIRA FASE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: A OBSERVAÇÃO NO CONTEXTO DO PAE ...	104
5.4 A SEGUNDA FASE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: A APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO E SONDA GEM DO CONHECIMENTO PRÉVIO	107
5.5 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO VOLTADA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO	108
5.6 APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA TURMA DO PAE	109
6 RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA JUNTO AOS ALUNOS DO PAE	146
6.1 ANÁLISE DAS ATIVIDADES REALIZADAS DURANTE A APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DE LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO	146

6.2 A HUMANIZAÇÃO E O LETRAMENTO LITERÁRIO NO PAE	155
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS	162
ANEXOS	166

1 INTRODUÇÃO

A concepção de letramento envolve a capacidade de desenvolvimento da leitura e da escrita. Rojo afirma que

Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar de várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. (ROJO, 2009, p. 107)

O letramento, portanto, ultrapassa a simplicidade de decodificação das palavras e da ortografia. Rojo (2009, p. 98) ainda afirma que o letramento busca revestir-se os usos e práticas sociais da linguagem que envolvem a escrita independente sejam valorizadas ou não, assim, o letramento extrapola o ambiente escolar, apesar deste ser o maior responsável por ele, letrar é preparar o leitor para um pensamento racional individual, para torná-lo autônomo diante da sociedade em que ele está inserido.

O objetivo do letramento é trabalhar as práticas sociais que combinam oralidade e escrita em variados momentos, diante de finalidades específicas. O letramento literário deve buscar apresentar aos leitores as várias facetas existentes dentro do texto literário, que as construções textuais literárias estão ligadas a um contexto histórico, mas também de produção e que a escolha lexical, e de elementos que compõem o texto não são despropositais são minimamente pensadas, porque possuem finalidades para a construção do enredo como um todo.

Não podemos ignorar a importância cultural que a literatura traz ao leitor, nem as transformações possíveis que ela poderá promover em nossos alunos, especialmente no que concerne à forma como eles veem o mundo, resultando no amadurecimento não apenas enquanto leitores, mas como pessoas. Tais transformações permitem compreender que a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 2013).

A partir da prática constituída no ambiente escolar durante dez anos de exercício como professora de Língua Portuguesa (doravante LP), principalmente, na Rede Estadual de Ensino, fundamentamos a presente pesquisa. Esta, de natureza qualitativa, tem como tema o letramento literário, em um oitavo ano, no contexto do PAE (Programa de Aceleração de

Estudos). De forma específica escolhemos a discussão do letramento literário consoante ao trabalho da organização descritiva. Além da perspectiva do letramento literário, buscamos desenvolver o caráter humanizador da literatura em nosso público leitor. Para tanto, nos ancoraremos principalmente no estudo de Cosson (2014), Micheletti (2001), Zilberman (2009), Charaudeau (2008), Jouve (2012) Candido (2013), Adam (2011), Adam e Revaz (1997), Bakhtin (1988) e Marcuschi (2010).

Nesta experiência, optamos por priorizar a observação do desempenho na habilidade dos alunos em ler e compreender as atividades relacionadas aos textos do gênero da esfera literária e a importância que os discentes atribuem a esta esfera. Ao trabalharmos os gêneros literários com as turmas do Ensino Fundamental (doravante EF), percebemos que há uma resistência por parte dos alunos em ler, sobretudo, textos dessa natureza, especialmente nas séries finais. Essa resistência, em nossa opinião, se deve mais ao fato de o aluno apresentar dificuldades em apreender a mensagem que está inserida no texto do que pela falta de interesse em lê-lo.

O maior obstáculo, portanto, que enfrentamos é que, os alunos, na sua maioria, apresentam dificuldades em identificar e desenvolver procedimentos discursivos e linguísticos na construção textual, e que dominar essas habilidades é necessário para que leitores iniciantes se tornem leitores competentes. Neste trabalho, buscamos evidenciar que a esfera literária não deve ser apenas utilizada como instrumento para a abordagem de questões voltadas para o ensino de conteúdos linguísticos, mas, ao contrário disso, essa proposta de pesquisa busca estreitar os laços, mostrando como língua e literatura podem ser aproximadas por um denominador comum, edificador da realidade construída através do imaginário, constituído pelos procedimentos da organização enunciativa. Portanto, nossa proposta procura reforçar a indissociabilidade entre língua e literatura no ensino, mostrando de que forma o estudo linguístico serve de suporte para o estudo literário, sobretudo, no EF, visto que é na aula de Língua Portuguesa que o aluno adquire, inicialmente, os conhecimentos de língua e de linguagem. Buscamos, assim, uma metodologia integradora, em que língua e literatura andem em um mesmo sentido e não em sentidos opostos, no qual os descritores componham a concepção do sentido literário através de seu valor semântico-gramatical.

Temos observado que, em muitos casos, os alunos veem o estudo da gramática e da literatura como dois princípios muito distantes. Eles não assimilam que tanto a linguagem gramatical quanto a linguagem literária são diretamente interligadas, isso se dá pelo fato de

que a construção de sentidos – no caso dos textos literários – é constituída através do discurso linguístico. Estes estudantes, em sua maioria, confiam que os textos literários são apenas alicerces para que possam fazer a análise da língua, como apontar classes gramaticais ou descobrir a função que os termos correspondem inseridos em determinadas frases ou orações isoladas. Ignoram que a função gramatical no contexto literário possui associações e que a compreensão dos recursos da língua é essencial para a concepção do texto. Relações essas que devem ser apontadas pelos professores, o que nos levam a questionar as metodologias que estão sendo desenvolvidas para sanar os problemas que interferem no aprendizado da língua.

Relacionado a esse sentido, Jouve (2012, p.136-137) afirma que, “A especificidade da obra literária enquanto objeto cultural decorre não apenas da natureza dos conteúdos que ela exprime, mas também da maneira como ela comunica”, deste modo, o leitor percebe as informações veiculadas pelo texto, e espera-se que ele construa saberes a partir dessas informações, já o professor projeta transformar esses saberes em conhecimentos. Assim, podemos afirmar que a literatura e a linguística sempre estiveram relacionadas, elas dialogam entre si em sua construção analítica e semântica. Nesse sentido, há que se perceber que as possibilidades de expressão da língua e seus recursos conectam as esferas de ação do ser humano e isso passa a ser refletido nos gêneros e espécies de textos, através da língua e seus discursos, e acaba repercutindo nas diversas possibilidades da interação entre os seres, nos efeitos de sentido que concretizam o dizer, e assim, compõem os sujeitos e suas ideologias. Mas, para que isso aconteça, é necessário que se tenha a consciência da língua e da linguagem como um todo.

Muito se tem falado sobre as práticas de leitura e o letramento literário. Encontramos diversas pesquisas sobre o tema, principalmente relacionadas à inserção dessa metodologia no ambiente escolar. Podemos citar como exemplos, entre outros tantos, os trabalhos intitulados como: “Letramento literário: evolução intelectual” (REVELL, p.75-88, v. 3, n. 17), “Segredos mais que secretos das princesas: reflexões sobre práticas de letramento literário a partir de uma abordagem intercultural” (ISSN: 2447-018X (Online)), “O letramento literário na Prova Brasil” (ISSN: 0102-5473(Online)). No entanto, não encontramos nada relacionado ao letramento literário no contexto do Programa de Aceleração de Estudos, tampouco uma proposta que seja voltada para esse público tão particular, que como trataremos posteriormente necessita de um material específico para um trabalho diferenciado. Para tanto, diante da concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), que trata o texto como unidade básica de ensino, o qual defende que compete à escola formar cidadãos

lúcidos e participantes, e que para isso é necessário ensinar aos alunos como lidar com a linguagem, sinal de sua competência linguística e consciência diante da sociedade, utilizaremos a Sequência Básica como proposta de abordagem para o texto literário, sugerida por Rildo Cosson (2014), visando à leitura e ao letramento literário, apresentar atividades alicerçadas em textos literários para que o conhecimento de língua e da linguagem através do discurso seja de fato contemplado no ambiente escolar.

É ideal defender que os textos literários não devam ser utilizados unicamente como amparo das questões puramente ligadas à análise da língua, carecemos que seu papel humanizador e social – que contribui para a formação de cidadãos críticos, do leitor competente, entre outros aspectos – seja habitual no ambiente escolar. A literatura está ligada à vida social, é uma forma de o leitor adentrar no mundo fantástico e refletir sobre suas ações, podendo se identificar com as histórias ou até mesmo atingir a catarse.

Em se tratando da possibilidade de repensar a questão da humanização na escola através do estudo literário, este, na realidade, é um tema que possui grande relevância, pelo fato de que toda palavra ou toda história se refere ao nosso universo (REUTER, 2014). Segundo o autor, toda materialidade textual tem uma relação muito estreita tanto com os sentimentos quanto com os acontecimentos experimentados durante nossa trajetória como, por exemplo: a angústia, a esperança, o amor, assim como as dificuldades relacionadas com a existência e a convivência familiar e social, entre outros. E se soubermos lidar com a materialização literária desses sentimentos e ou acontecimentos, possivelmente, perceberemos que língua e literatura não são domínios de conhecimentos distintos, mas que estão intrinsecamente ligados, pois é através da consolidação linguística que podemos representar o mundo literário, que muitas vezes representa a *mimeses* do real.

Para Candido (2004, p. 175), “a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando no currículo, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo”, igualmente, todos os valores que a sociedade prega estão contidos nas manifestações ficcionais, ofertando uma maneira de trabalharmos nossas sensibilidades, ilusões entre outros sentimentos.

Ainda na atualidade percebemos que o texto literário, principalmente no EF, não tem um espaço privilegiado, se comparado a textos de outras naturezas. O próprio programa das turmas não traz especificações nem tampouco algum direcionamento didático para o trabalho com esta esfera do discurso. Nesse sentido, percebemos que, a maioria dos professores, por

talvez não se sentirem preparados para desenvolver uma atividade satisfatória com o letramento literário, acabam deixando esse gênero de lado e optam por outros gêneros, apesar de as instruções, apresentadas pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008), defenderem o fato de que a escola deva trabalhar a literatura em sua dimensão estética, utilizando para tanto a observação da tríade obra/autor/leitor, por meio da prática da leitura.

No entanto, ouvi de colegas ou observei que os alunos não gostam de ler e realizar atividades que necessitem da habilidade da leitura, o que já foi desmistificado por pesquisas que apontam a valorização da leitura por muitas crianças e jovens. No Brasil, a última análise de comportamento de leitura foi aplicada em 2015 pelo Ibope Inteligência sob encomenda do Instituto Pró-Livro para o projeto Retratos da Leitura no Brasil, realizado a cada 4 anos. Foram entrevistadas 5.012 pessoas de 5 anos ou mais, alfabetizadas, ou não, e foram considerados leitores aqueles que leram algum livro nos três meses anteriores à entrevista. Em relação às motivações, o gosto aparece em primeiro lugar (25%), seguido por atualização (19%), distração (15%), religião (11%) e crescimento pessoal (10%). Dos que mais leem por gosto, os adolescentes entre 11 e 13 anos estão em primeiro lugar (42%) e as crianças de 5 a 10 anos em segundo (40%). O principal fator na escolha do livro é o tema/assunto, principalmente para adultos e aqueles com escolaridade mais alta. Para as crianças, por outro lado, o que mais influencia são a capa e as dicas de professores. Isso nos leva a refletir sobre o papel dos educadores na formação dos alunos e dos futuros leitores: como educadores, temos responsabilidade sobre a resistência à leitura, principalmente, dos gêneros da esfera literária.

A partir das constatações citadas, justificamos a escolha do nosso tema, almejando que nossos alunos se tornem leitores competentes através de atividades elaboradas mediante a proposta do letramento literário. Buscamos que, no desenvolvimento da proposta de aplicação, os estudantes percebam como a linguística e a literatura dialogam entre si, e principalmente que percebam que as sequências descritivas possuem um caráter fundamental no texto literário, porque é por meio delas que são formados os componentes que nos permitem conhecer melhor as características das personagens, dos objetos e do lugar.

O objetivo desta pesquisa é, portanto, sistematizar o ensino da literatura no cotidiano escolar, sobretudo, na turma em específico, buscando a transposição da competência da leitura literária em sala de aula, permitindo aos alunos que se tornem leitores responsivos - ativos. Sabemos que a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, e a concepção dialógica da língua torna o texto, o lugar da interação: sujeitos

construídos através do social e cultural (BAKHTIN, 1988). Portanto, esperamos que ao desenvolver o letramento literário, nossos alunos se tornem leitores competentes, e percebam a correlação do estudo linguístico e literário, junto a expressividade contida no gênero da esfera literária, e assim, tenham a possibilidade para compreender as relações entre língua e linguagem, a intencionalidade contida no âmbito literário junto à expressividade transmitida pelo conjunto linguístico, e a partir dessa premissa estruturar um conhecimento amplo sobre a linguagem e a literatura, fortalecendo o letramento crítico, onde o leitor tenha possibilidade de compreender seu papel social e cultural, assim, buscando possíveis maneiras de transformá-lo, se assim desejar. Nossos objetivos específicos são investigar – mesmo que brevemente – o hábito de leitura dos alunos do oitavo ano inseridos no contexto do PAE, buscar que compreendam a relevância do texto literário no entusiasmo para leitura, e explorar o letramento literário como forma de ensiná-los a ler textos literários e alçar a transposição do mundo imaginário ao real.

Assim, elaboramos uma proposta para o desenvolvimento de uma abordagem diferenciada, ou seja, distinta daquela utilizada no cotidiano escolar, buscando direcionar os alunos ao desenvolvimento da leitura crítica, tornando-os leitores competentes a partir da observação da subjetividade especificamente observada na construção descritiva do texto literário.

Portanto, pretendemos verificar a importância dada ao hábito da leitura de textos literários entre os alunos do EF. Estimularemos a leitura literária junto aos alunos de uma turma de 8º ano, utilizando a proposta da sequência básica, elaborada por Cosson (2014), por intermédio da análise do conto: “A primeira só”, de Marina Colasanti (2006). Nossa perspectiva visa a possibilitar que os alunos consigam estabelecer o sentido do texto, por meio da observação da construção descritiva, bem como observar a subjetividade que subjaz da escolha dos adjetivos que arquitetam o modo de constituição descritiva.

O letramento no presente trabalho demanda a humanização de nossos leitores, já que “A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo” (CANDIDO, 2004, p. 177). Assim, a organização articulada das palavras personifica a experiência e a torna em sugestão, fazendo com que o indivíduo possa se identificar com o texto literário. Por esse caráter humanizador contido na literatura nossa proposta é trabalhar com o PAE (Programa de Aceleração de Estudos).

Programa este que foi introduzido na Rede Estadual de ensino do Paraná em 2014 e conta com alunos em distorção idade/ano.

Como o enfoque desta pesquisa é aplicado à turma do PAE, considerada uma turma marginalizada por se tratar de alunos em distorção idade/ano, a perspectiva da humanização valida o uso do texto literário para desenvolver o letramento, uma vez que buscamos que a forma traduza através de palavras uma proposta de sentido, mesmo porque, segundo Candido (2004, p. 178), toda obra literária pressupõe a superação do caos interior, determinada por um arranjo especial das palavras para atingir uma proposta de sentido.

A reflexão desse contexto nos levou a procurar estratégias para produzir atividades que pudessem contribuir com o trabalho de professores envolvidos com a Educação Básica, principalmente àqueles ligados ao PAE, enriquecendo a prática metodológica, planejando a motivação da leitura e estudo de textos literários pelos estudantes, já que neste programa em específico, o material a ser trabalhado em sala requer encaminhamentos mais característicos à realidade dos alunos, todavia, a rede estadual não possui esse material e os professores regentes dessas turmas não possuem amparo – como tempo viável para produção de propostas e de materiais diferenciados – para atingir os resultados almejados à inclusão escolar no programa.

Como já mencionado brevemente acima, as leituras que servirão de base para essa pesquisa estão fundamentadas nos estudos sobre leitura e letramento literário, de Micheletti (2001) e Cosson (2014). Para um aprofundamento na questão da materialização da arte da linguagem, utilizamos Jouve (2012), e para a compreensão da importância do ensino da literatura no âmbito escolar, nos valem das pesquisas apresentadas por Zilberman (2009). Buscamos compreender a importância do ensino da Literatura, por meio da leitura de Compagnon (2009), e a observação do caráter humanizador da literatura, por intermédio de Candido (2013). Zappone (2006) nos permitiu observar a literatura como fato social, e Adam (2011) possibilitou propor uma abordagem interdisciplinar do texto literário. Ainda como referencial teórico, utilizamos as pesquisas realizadas por Adam e Revaz (1997) que tratam, em específico, da construção descritiva. Em relação ao estudo dos gêneros, utilizamos o conceito do dialogismo Bakhtiniano (1988), que legitima o texto como enunciado concreto, Marcuschi (2010), para embasar as diferentes esferas dos gêneros textuais e Kristeva (1974) e sua teoria totalizante do texto, englobando suas relações com o sujeito, o inconsciente e a ideologia, numa perspectiva semiótica, que considera o texto literário uma rede de conexões.

A primeira parte do nosso trabalho será voltada ao aporte teórico e os estudos que utilizamos para desenvolver a pesquisa e a proposta de leitura e de letramento literário, a segunda parte foi direcionada à aplicação dessa proposta, denominada de SB. Portanto, no **capítulo 2**, discutiremos questões importantes sobre a literatura e o contexto escolar, como a importância do estudo do texto literário nas turmas do EF e como esse gênero discursivo pode influenciar, na prática, a leitura dos alunos e falaremos sobre o PAE: quais seus objetivos, como se apresenta na Rede Estadual de Ensino e qual a complexidade de desenvolver um trabalho significativo para os alunos matriculados nessas turmas. O **capítulo 3** se trata de uma proposta de leitura para o conto “A primeira só”, de Marina Colasanti (2006). Iremos abordar, em um primeiro momento, o gênero conto e analisaremos a estrutura do texto de Colasanti, observando: a ambientação, a construção das personagens e do narrador. Apresentaremos, ainda, algumas peculiaridades sobre a autora e o trabalho que ela desenvolve. Em um segundo momento, trataremos da construção descritiva no gênero da esfera literária e a relevância de seu uso para a estruturação das personagens, do espaço e do enredo no engendrar da história. Para finalizar esse capítulo, iremos abordar a subjetividade no emprego do adjetivo. Na sequência da pesquisa, o **capítulo 4** apresenta a proposta de intervenção para a prática da leitura e do letramento literário, a partir da leitura e análise do conto “A primeira só”, cuja aplicação está direcionada para uma turma de 8º ano do PAE. No **capítulo 5**, serão discutidos os pressupostos da aplicação da proposta de intervenção pedagógica e do letramento literário, abordaremos o seguimento do Programa de Aceleração de Estudos na Rede Estadual do Paraná, e ambientaremos os leitores desta dissertação sobre as duas fases da aplicação da proposta de intervenção pedagógica aqui sugerida: sendo a primeira referente ao período de observação da turma envolvida na pesquisa, e a segunda sobre a aplicação do questionário e a sondagem do conhecimento prévio dos alunos. O **capítulo 6** está focado na análise das atividades realizadas durante a aplicação da proposta de intervenção pedagógica, e na humanização e no letramento no contexto do PAE. A fundamentação das considerações finais encontra-se no **capítulo 7**, que será posposta pelas referências e os anexos presentes neste trabalho.

A relevância desta pesquisa se dá pelo fato de que tornar nossos alunos leitores competentes, além de ser o papel da escola, é a maneira de prepará-los para a experiência cotidiana e social. Esquadrinhar a compreensão diante do uso da linguagem e desenvolver as habilidades dos descritores linguísticos poderá elucidar os mecanismos da língua, já que a

descrição está presente em nossa rotina, isso poderá esclarecer o processo da linguagem como processo de interação.

Aprimorar a criticidade do indivíduo é ajudá-lo a compreender o papel social que ele exerce no mundo e dar meios para que ele possa ordenar a própria mente e os sentimentos, aprendendo a organizá-los e, assim, lidar mais facilmente com os mesmos.

2 A LITERATURA E O CONTEXTO ESCOLAR

Este capítulo da nossa pesquisa tem por objetivo discutir alguns aspectos em relação à pertinência da literatura no contexto escolar. Em nossa opinião, para podermos construir uma proposta de intervenção pedagógica, é necessário, inicialmente, entendermos como a literatura está sendo tratada nos bancos escolares. Na sequência, ainda nesse capítulo, apresentaremos de forma mais aprofundada o contexto, no qual pretendemos aplicar nossa proposta, a saber: o PAE (Programa de Aceleração de Estudos).

Um ponto significativo a ser discutido é o mercado literário e a comercialização do que se deve ou se quer ler, o que está atrelado aos níveis de escolarização e ao poder de consumo da população brasileira, ao contrário do que se acredita, os jovens têm se mostrado bons leitores, no entanto, os livros que seduzem a maioria da população são aqueles com poder comercial, que estão tomando conta das bibliotecas. Podemos citar como exemplos de livros comerciais que atingiram o gosto dos jovens pela leitura, a série Harry Potter, escrita pela autora britânica J. K. Rowling, a Saga Crepúsculo, de Stephenie Meyer, e a trilogia de Cinquenta tons de cinza da autora E. L. James. Estes modelos de leitura não foram repudiados por adolescentes e até mesmo adultos que nunca demonstraram interesse pela leitura, pelo contrário, as narrativas despertaram interesse e simpatia por parte de diferentes tipos de leitores.

Portanto, seria justo nos colocarmos na posição de julgadores diante da realidade das preferências de leitura, ou o ideal seria que buscássemos entender o porquê essas literaturas fizeram que inúmeros indivíduos se interessassem por elas? Entender a necessidade de nossos leitores é crucial para que consigamos introduzir diferentes literaturas no cotidiano de nossos leitores. Como destaca Cosson (2014), para iniciar o processo de letramento literário é fundamental conhecermos nossos alunos a fim de que possamos introduzir leituras literárias que possam lhes fazer sentido, sendo coerentes ao contexto social em que eles vivem. É um equívoco acreditar que iniciar o trabalho com o letramento literário tendo como opção de leitura os cânones da literatura, no caso, a brasileira, fará que nossos alunos se tornem ávidos leitores, principalmente, em um curto espaço de tempo. Na verdade, desenvolver a capacidade de leitura é um grande desafio, visto que a leitura faz parte de um processo que deve ser trabalhado de forma planejada, respeitando o conhecimento de mundo de cada turma, em

particular, para que se possa expandir os horizontes e atingir objetivos, fazendo de nossos estudantes leitores competentes.

Tanto para Candido (2013) como para Cosson (2014), a decodificação das palavras, frases e períodos não é o bastante para transformar um sujeito em leitor, é necessário que ele possa refletir sobre sua possibilidade de percepção do mundo e ao mesmo tempo possa exercitar essa tarefa através da leitura, caso contrário, não poderemos reconhecê-lo como leitor. Logo, a tarefa do professor deve ser conhecer bem seus alunos a ponto de saber indicar os textos que melhor serão compreendidos por sua turma e saber definir qual atividade possibilitará, de fato, que o aluno aprenda o mundo de forma diferenciada.

Para Compagnon (2009, p. 21), o espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade há uma geração. Na escola, os livros didáticos a corroem, ou já a devoraram, a leitura adolescente é julgada entediante porque requer longos momentos de solidão imóvel além da obrigatoriedade da leitura. Tenhamos em vista que a leitura deve ser justificada, ela deve ser introduzida no meio escolar de maneira responsável e planejada, não apenas para que faça parte da avaliação que “mensura os conhecimentos literários” dos alunos. A leitura e a literatura devem dotar o homem moderno de uma visão que o leva para além das restrições da vida cotidiana, tanto uma como a outra são caminhos para a emancipação de possíveis pensamentos preconceituosos e tacanhos.

É necessário que compreendamos também que focar apenas os aspectos linguísticos de um texto não nos torna leitores preparados para a prática social, já que a prática da leitura vai além da preocupação com a decodificação das informações transmitidas, ela se preocupa com a construção de sentidos. A decodificação de um texto não é o suficiente para afirmarmos que os indivíduos são letrados e críticos, que estejam preparados para qualquer tipo de leitura: a prosa, poesia, para pictografia, para o teatro, para entender o círculo social em que vivem, e ainda, preparados para desvendarem suas angústias e se reconhecerem como cidadãos responsáveis.

Na escola, não aprendemos apenas a ler e a escrever, pois ela é o ambiente da socialização e da construção da cidadania. Da maneira mais ampla possível, a literatura é todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 2013, p. 176)

Na Antiguidade, a literatura era tida como primordial para o ensino, os clássicos eram os textos mais estudados, na atualidade, o panorama escolar rompe com a história do ensino da literatura. Zilberman (2009) afirma que o novo público que preenche os bancos escolares precisa ser apresentado ao ensino de modo diversificado e não modulado, tipificado ou categorizado, o que vem ao encontro com a proposta de Cosson (2014, p. 33), que afirma que nossos alunos não estão inseridos na cultura do clássico como na Antiguidade. Portanto, é necessário, primeiramente, despertá-los para a leitura literária e, posteriormente, para a aquisição do conhecimento literário. Nesse sentido, a motivação é imprescindível, os alunos devem ser estimulados à leitura de textos que estão mais próximos ao horizonte de seus potenciais leitores, assim, tornando a leitura na escola uma prática mais democrática que busca refletir os mesmos princípios da sociedade da qual ela faz parte (COSSON, 2014, p. 33). Certamente, esse trabalho inicial pode permitir que eles se interessem mais pelo gênero da esfera literário, principalmente, porque passarão a compreender o sentido da materialidade literária, podendo, em seguida, explorar novos horizontes em suas leituras, pois estarão mais preparados para mergulhar no mundo literário.

O aprofundamento da leitura faz com que o indivíduo verifique que a linguagem não se limita nem à literatura, nem exclusivamente à análise de fatos linguísticos, o ideal é que haja uma fusão entre o campo dos estudos literários e da linguística, para que a construção textual seja apreendida de forma completa. Os alunos devem assimilar que a organização de um texto dispõe desses dois campos de conhecimentos que se consubstanciam e tornam a produção aprimorada. Para Jouve (2012, p. 31), a literatura evoca as ideias de “produção intelectual” e de patrimônio cultural. Para isso, o texto deve respeitar as regras de determinado gênero, sua apreciação estética subjetiva, e nada disso seria possível sem que a relação linguística estivesse presente para a construção do discurso.

Não obstante ao que estamos discutindo, entre literatura e linguística, não ignoremos que o leitor também espera de sua leitura um lucro intelectual, portanto, se isso não foi atingido por ele, sua relação com o texto literário pode ser comprometida.

Entre muitas situações inerentes ao processo de leitura e letramento literário, nos deparamos, por exemplo, com a dificuldade da construção da isotopia textual, isso acontece quando o leitor não atinge o plano de sentido do texto, a partir da leitura de uma frase ou um trecho, portanto, nesse caso, a leitura se torna comprometida, e, logo, desinteressante. Para explicitar melhor essa questão, tomemos a exemplo, dois trechos do conto “A primeira só”, de

Marina Colasanti (2006). No primeiro exemplo, temos: “Era linda, era filha, era única”, no caso do termo *única*, o dicionário Aurélio (Dicionário Aurélio de Português Online. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/unica>. Acesso em: 22 de julho de 2017) apresenta algumas definições a palavra como: “só, sem outro da sua espécie ou qualidade”; “muito superior aos outros, excepcional”; “excepcional, exclusivo”, entre outros sentidos. Essas acepções nos permitem construir uma rede isotópica, em que apreendemos que a princesa era especial, pois era a filha do rei; era a herdeira de todo o reino, logo, não deveria se misturar com outras crianças de sua idade, não seria adequado por sua condição social. Neste caso, este seria um dos sentidos figurados constituído pelo contexto, ou ainda poderíamos apontar o sentido próprio do termo, que nos levaria acreditar que a princesa era única por ser sozinha, solitária, não tendo mais ninguém que a substituísse em sua linhagem real, por isso, se tornava exclusiva. No segundo trecho, temos “- Engraçado – pensou uma –, a outra é canhota.”, este fragmento faz menção ao reflexo do espelho instalado em segredo pelo pai da princesa, neste caso, se o leitor não perceber que esse diálogo acontece entre a princesa e seu reflexo (o que não é explícito no conto) ele não entenderá a relação que está sendo criada por todo o contexto. Assim sendo, se o plano de sentido não for galgado pelo leitor, a leitura será prejudicada fazendo que ele não tenha interesse na sua continuação e, por conseguinte, no seu término. Logo, a construção do texto estará comprometida. Sobre isso, Jouve afirma que:

O valor expressivo do enunciado é, como se mostrou, indissociável da escolha dos termos e de sua ordenação. Se nenhum estudo literário pode abrir mão da reflexão sobre a forma, portanto, não é unicamente por causa do poder de sedução que geralmente se lhe atribui. (JOUVE, 2012, p. 41)

A literatura não é constituída apenas pelo seu fascínio, ela é instituída também pela estética, pela subjetividade e muitas vezes pela intertextualidade, ou seja, fonte de influência que recebe de outros textos. Nesse sentido, a rede de conexões estabelecidas no gênero da esfera literária, segundo Kristeva (1974), são as relações com o sujeito, o inconsciente e a ideologia, numa perspectiva semiótica. Para isso, a diacronia se transforma em sincronia, e as palavras se encontram em articulações de sequências sêmicas¹ maiores, formadas pelo conjunto de três elementos do diálogo: o sujeito, o destinatário e os textos exteriores. A constituição da palavra pertence ao sujeito que a escreve e a quem ela se destina, e neste caso está orientada para o *corpus* literário anterior ou sincrônico.

¹ Qualquer sistema de sinais, que sirva para transmitir o pensamento.

Em relação a esse aspecto muitas vezes explorado nos textos, sobretudo os de natureza literária, para que a sua compreensão seja atingida, o leitor precisa conhecer os outros textos que dialogam com o texto que está sendo lido, sendo assim, eles estabelecem um vínculo entre si, podendo remeter a um mesmo contexto ou a um mesmo acontecimento. Em nosso trabalho, pontuaremos a relação existente entre o conto “A primeira só” e o mito de “Eco e Narciso” recontado por Ana Maria Machado (2011), onde o desfecho apresentado pelo autor em relação à princesa pode ser comparado ao apresentado pelo autor de Narciso. Apesar de as obras apresentarem em duas situações diferentes, elas se tornam próximas se considerarmos a questão temática, pois ambas tratam do enfrentamento da personagem principal diante do sentimento da solidão.

Além do gênero da esfera literária, a escola também tem privilegiado gêneros de outras esferas, seguindo a recomendação sugerida nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008). Nesse sentido, a escola busca preparar o aluno, fazendo que ele saiba utilizar a linguagem de modo adequado nas diversas situações comunicativas, mas isso não é o bastante, já que apesar de parecer uma ruptura com a educação tradicional, as finalidades podem ser comparadas àquelas dos gramáticos gregos e helenistas, (ZILBERMAN, 2009). Ou seja, pronunciar ou escrever palavras eventualmente sem problemas gramaticais não quer dizer que as reconheçamos em sua totalidade, ou mesmo, que saibamos empregá-las corretamente em um dado contexto. O que deveria ser buscado, na realidade, é o desenvolvimento da percepção de características peculiares às manifestações linguísticas na esfera textual (ZILBERMAN, 2009, p.16).

Enquanto professores, preocupados com o conhecimento que estamos transmitindo aos nossos alunos, não podemos permanecer de braços cruzados e permitir que a literatura seja abandonada, ficando o seu verdadeiro papel – como componente tão importante para a humanização e socialização do indivíduo – sem um espaço efetivo, que lhe é de direito, nos bancos das escolas, visto que ela é efetivamente um instrumento que promove o resgate da nossa história como povo, permitindo que sejamos reconhecidos, também, por intermédio daquilo que adquirimos pela leitura e escrita.

Muitas vezes, nos exasperamos pelo fato de não atingirmos nossos objetivos como educadores, no entanto, não basta apenas utilizar os textos literários para a aquisição de conhecimentos superficiais como, por exemplo: a simples categorização dos gêneros, entre outros conteúdos. Ao contrário desse tipo de prática, é necessário que esses conteúdos estejam

atrelados ao conhecimento histórico. A materialidade literária faz que as vozes sociais presentes nos enunciados concretos convirjam para a construção de seus sentidos, isto é, o discurso de cada indivíduo depende do seu meio social, que, por sua parte, dita o que ele conhece e reconhece do mundo. Para Bakhtin, cada gênero se elabora através de sua estética, ou seja, ele possui características comuns que o constitui, portanto, um gênero da esfera literária reflete tendências mais estáveis do desenvolvimento da literatura, e falar não é apenas requalificar um código gramatical num vazio, mas delinear nosso dizer às formas de um gênero no interior de uma atividade (FARACO, 2009, p. 127).

Portanto, podemos afirmar que a Literatura faz parte de uma determinada época, realidade política, vida cotidiana, entre outras premissas. E a construção desse conhecimento pode levar o leitor a ponderar sobre a realidade existente em seu meio, tornando-o um cidadão capaz de compreender onde vive, a sociedade que o cerca, logo se conhecendo enquanto ser humano.

No momento em que o indivíduo se reconhece como cidadão, percebe o meio em que está inserido e se conscientiza do papel social que exerce, assim como as relações humanas e possui a percepção da complexidade do mundo e dos seres, ele se torna alguém que através do exercício da reflexão está mais aberto para aquisição do saber, confirma os traços que reputamos essenciais a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, o cultivo do humor. A literatura, segundo Candido (2013, p. 182), desenvolve no ser humano sua quota de humanidade na medida em que o torna mais compreensivo e aberto à natureza, à sociedade e, conseqüentemente, ao seu semelhante, pois, para assimilar a esfera social, precisamos apreender os problemas, responsabilidades e situações decorrentes dos processos sociais.

Segundo Micheletti (2000), os textos literários são opacos e demandam trabalho analítico e uma leitura ativa dos leitores-intérpretes na busca do sentido. Entendemos, assim, que o texto literário não é tão explicativo como um gênero instrucional, nem tão objetivo como alguns da esfera jornalística, portanto, demanda conhecimento de mundo e sensibilidade para que as entrelinhas sejam compreendidas e as intertextualidades alcançadas. O sentido só se instaura a partir do plano estético para o plano semântico, conseqüentemente, não há como um sujeito discorrer sobre o que ele não se familiariza ou ainda ignora.

O gênero da esfera literária possui uma minúcia significativa em sua construção textual, que é a intencionalidade do autor, além de outros aspectos que são expressos de

acordo com o estilo e o propósito que o escritor tende a sistematizar em seu texto. A composição literária não é um caminho de mão única, pelo contrário, as leituras podem ser diferenciadas entre os diversos leitores, mas nunca podem ser incoerentes às informações prestadas pelo texto:

(...) Contos populares, discursos políticos, mitos indígenas, romances de cordel ou textos de divulgação científica, propõe um exercício de leitura e interpretação de cada texto segundo o seu gênero e funcionalidade social, valendo-se do instrumental adequado (extraído da chamada análise do discurso e inspirado, sobretudo na teoria dialógica e interacionista da linguagem), para ler o que eles dizem, quando falam e quando calam, pois os silêncios também são estruturadores do texto e também significam (MICHELETTI, 2000, p. 11-12).

Assim, podemos inferir que a leitura possui níveis de interpretação, e todos os elementos necessários para abstração estão entremeados no texto. A linguagem por mais que seja clara e precisa compreende mais de um nível de leitura (MICHELETTI, 2000).

Quando lemos, estamos em busca de um propósito, de compreender algo, por isso a escolha de textos que façam sentido à criança ou ao adolescente principalmente quando ele está sendo letrado à literatura é algo significativo. Além disso, sempre devemos partir da leitura acessível e ir adaptando a dificuldade conforme perceber o avanço da turma durante o processo de leitura.

Os leitores competentes não leem todos os textos da mesma maneira, e isto é um indicador da competência do leitor, saber utilizar estratégias necessárias para compreensão de cada tipo de leitura, independente do gênero textual que esteja em foco. Portanto, essa é a leitura que devemos desenvolver em nossos alunos no letramento literário, a capacidade de encontrar estratégias para que possam compreender e interpretar os textos de diferentes gêneros da esfera literária. Logo, no trabalho desenvolvido na escola acerca da leitura, o professor deve atuar como mediador, comentando aspectos do discurso e transmitindo informações que possam auxiliar o aluno a desvendar o que está intrincado no texto (MICHELETTI, 2000).

De início se apreendem os sinais, o código, passando-se a decifrá-lo e, quase simultaneamente, se apreende uma significação de superfície. A tarefa seguinte, nessa aproximação, consiste em uma desmontagem para se atingir o significado no interior do próprio discurso, é o momento de análise. Depois vem a interpretação, através de uma re-montagem e tal, como desenho animado (...). É nessa etapa que o diálogo do leitor com o texto se torna mais vivo, pois ele terá ativado todo um conhecimento de mundo e o terá posto em movimento. (MICHELETTI, 2000, p. 16)

A compreensão não se dá de forma repentina para o leitor, é necessária uma construção de saberes, o conhecimento de mundo é imprescindível nesta etapa da leitura, pois o leitor é sujeito e não objeto durante o processo da leitura.

Para que o aluno seja um bom leitor é essencial que ultrapasse o conhecimento prévio do texto, que consiga explorar as informações que estão nas entrelinhas, que possa apontar e agregar a intertextualidade e compreender o papel que ela exerce na construção textual. Micheletti (2000) também afirma que parafrasear o texto, interpretá-lo, manifestando livremente suas impressões é uma maneira de se aproximar dos significados possíveis, e, ao contrário do que se pensa, a síntese pode ser considerada como uma forma de compreensão, já que não conseguimos sintetizar organizadamente algo que não compreendemos de forma global.

O universo linguístico-literário é maior do que um amontoado de palavras que são assistidas paralelamente. É a constituição de uma estética que traz sua própria semântica intimamente arquitetada, que precisa ser desvendado pelo leitor, não superficialmente, mas com olhar atento às composições possíveis, sem o preconceito analítico-linguístico ou social. Mirna Pinsky se utiliza das palavras de Mario Vargas Llosa para definir o domínio literário, quando diz que a literatura somente apazigua momentaneamente a insatisfação existencial, mas depois dela, somos outros. Mais felizes, mas intensos, mais ricos, mais completos, mais felizes, mais lúcidos. Ainda completa com o lamento diante do exercício decrescente dos jovens com o acesso aos livros, afirmando que isso ocorre pela falta de domínio do letramento exercido nos bancos escolares (BRAIT, 2015, p. 85).

A consciência da literatura é a disposição de elaborar conceitos através das palavras, aprender informações e ainda incorporá-las na edificação dos nossos conhecimentos. Letrar não é sistematizar um único sentido, letrar é abrir caminhos para que todos os sentidos possíveis sejam praticados dentro da composição textual, através de seu universo linguístico-literário.

2.1 O PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DE ESTUDOS (PAE), NA REDE ESTADUAL DE ENSINO

O PAE se trata de um programa de aceleração de estudos e tem o objetivo de corrigir a situação de distorção de alunos (idade/ano) que estejam matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, além de reorganizar a proposta pedagógica e o trabalho docente, tendo em vista turmas de alunos que se encontram nessa situação. A situação de distorção idade/ano diz respeito aos casos em que o estudante ultrapassa dois anos ou mais a idade regular prevista para o ano em que esteja matriculado, ou seja, um aluno com treze anos matriculado no 6º ano, ou ainda, um aluno com quinze anos matriculado no 8º ano encontram-se em distorção idade/ano. Foram essas condições que suscitaram a necessidade de rever a possibilidade de esses estudantes poderem efetuar a matrícula em anos posteriores, de acordo com o conhecimento que apresentam.

O Programa de Aceleração de Estudos (doravante PAE) é recente na rede estadual de ensino do Paraná, a idealização e composição desse programa se deram no ano de 2014. Tal fato aconteceu em virtude de os professores terem percebido que alguns alunos, apesar de não conseguirem a aprovação nas turmas convencionais, independentemente do motivo, tinham condições de acompanhar anos posteriores ao que estavam matriculados, no entanto, mantinham-se retidos no mesmo ano, comprometendo, assim, a qualidade de ensino do restante da turma e o próprio crescimento escolar dos alunos em distorção.

O PAE, fundamentado pela Constituição Federal de 1988, através da educação – um direito social, e também direito público subjetivo –, visa a combater a ação histórica que acontece através de décadas, onde a escolarização é excludente, além disso, busca aperfeiçoar o processo de utilização de recursos e materiais pedagógicos existentes na escola, diversificando os encaminhamentos metodológicos, com o esforço de reavaliar a distorção idade/ano apresentada pelos alunos.

Baseado na instrução nº 008/2012 SEED/SUED (Superintendência da Educação), inicialmente, deu-se a instituição do Plano Personalizado de Atendimento (doravante PPA), com o propósito de classificar o conhecimento dos alunos em distorção idade/ano, para tanto, era aplicada apenas uma avaliação, que apontaria se havia possibilidade ou não de eles serem matriculados em anos posteriores. Contudo, percebeu-se que uma avaliação não era capaz de

mensurar o conhecimento real dos estudantes que se encontravam nesta condição. Dessa forma, as equipes dos núcleos regionais, juntamente com os diretores e os professores apontaram limitações para a execução do plano, assim, com o número crescente de alunos em distorção idade/ano, a Diretoria de Articulação Pedagógica da Educação Básica, em parceria com o Departamento de Educação Básica, elaborou uma nova proposta de trabalho para os alunos que se encontravam em turmas de aceleração, o que posteriormente foi nomeado de PAE.

A justificativa para a elaboração de uma nova proposta de trabalho foi a de que os estudantes precisariam de um acompanhamento mais próximo dos professores regentes da turma, explicada pela limitação da emancipação relacionada aos estudos, já que eles não se responsabilizam por suas tarefas, trabalhos e outras atividades ligadas à escola. Dado isso, a Secretaria de Estado da Educação (doravante SEED) solicitou ao Conselho Estadual de Educação (doravante CEE) uma autorização para reestruturar o sistema de reclassificação de alunos em distorção idade/ano para atender o Programa de Aceleração de Estudos.

Em relatório, no Processo nº 534/2015, o CEE informa que, inicialmente, o PPA foi implementado sem a análise e assentimento do Conselho, possivelmente pelo fato de ter sido executado como esboço, para que pudessem ser percebidas as incoerências na efetivação do programa, o que, em seguida, deu margem a sua reorganização e aprimoramento. Deste modo, observadas as exiguidades do projeto, o cunho metodológico foi alicerçado para aplicação em definitivo. Posto isto, para que o andamento do programa do PAE se tornasse realidade foi impetrado um pedido de autorização, ao CEE, pois no Capítulo IV

“Da autorização de cursos programas, experimentos pedagógicos e descentralização”, da Deliberação nº 03/2013 Art.32, fica claro que é necessário uma autorização para o funcionamento de cursos, programas e experimentos pedagógicos, mediante a qual “o poder público estadual, após processo específico, permite o funcionamento de atividades escolares em instituição de ensino, integrada ou a integrar o Sistema Estadual de Ensino.” § 1º A autorização prevista no caput, incluindo a descentralização, permitidos pela legislação, é concedida mediante análise das condições pelos órgãos competentes da SEED/PR e após parecer do CEE/PR, cujos atos estabelecerão prazos e condições de funcionamento (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, Estado do Paraná. Deliberação nº 03/2013 Art.32, p. 13).

Diante do pedido da autorização do PAE, sob o Processo nº 534/2015, com o Protocolo nº 13.664.908-6 e o parecer nº 19/15, o programa é aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná, na data de 20/11/2015, e publicado no Diário Oficial com o nº 9.675, em 12/04/2016. Assim, a autorização do funcionamento do programa foi concedida,

inicialmente, por um prazo de cinco anos, no período de 01/01/2015 a 31/12/2019. Não há informação prevista, no pedido de autorização, sobre a possibilidade de prorrogação desse prazo. A data inicial é de 2015, pois foi requerida a convalidação dos atos escolares, referentes aos alunos que passaram pelo processo de reclassificação na primeira instância, isto é, aqueles que foram submetidos inicialmente pelo processo avaliativo do PPA.

Ao ser formalizado o pedido de liberação para o funcionamento do PAE, ele já havia sido reestruturado pela SEED e apresentava novas propostas em relação ao PPA – plano que o antecedia–, mas ainda, são verificados alguns pontos negativos no decorrer da avaliação dos estudantes aptos ao processo de reclassificação. Entre os principais pontos negativos citados no relatório (apontados por técnicos pedagógicos dos Núcleos Regionais de Ensino, diretores e professores de inúmeras instituições) destacam-se: a carência de materiais pedagógicos (jogos educativos, instrumentos musicais, entre outros); a escassez de tempo para: a elaboração de materiais didáticos, a organização de aulas preparatórias e a aplicação de provas de reclassificação que não estão inclusas na carga horária dos docentes; a falta de verba para subsidiar gastos, relacionados às impressões e encadernações, pelo estabelecimento de ensino; a ausência de capacitação de professores, entre outros problemas encontrados para o bom andamento do projeto. Apesar de todo o esforço das escolas, as deficiências apontadas são tidas como as possíveis causas que contribuíram, sobremaneira, para a falta de êxito inicial do Programa.

O trâmite para a autorização do PAE, no Paraná, aconteceu no ano de 2015 sob o ofício nº1142. Nesse documento, a SEED solicita ao CEE que a reclassificação dos alunos se dê através de provas. Entretanto, existem ainda fatores importantes, nessa reclassificação, que devem ser observados como, por exemplo: a redução de alunos por turma e a necessidade do acompanhamento do professor regente. Tudo isso, certamente, é importante para o desenvolvimento e apropriação de conteúdos, pois considera a avaliação nas dimensões diagnóstica, formativa e somativa.

Deste modo, a preocupação com o aspecto avaliativo e com o acompanhamento, realizado pelo professor, nas turmas do PAE, tornam o programa mais humanizado, pois a reclassificação desses alunos em distorção não será feita através de um processo sem respaldo pedagógico. Assim, por um lado, seria ingenuidade acreditar que um único instrumento de avaliação (a prova) pudesse aferir o conhecimento do aluno de forma coerente e justa e, por outro, a qualidade de ensino deveria ser atrelada a quantidade de alunos em sala, visto que em

turmas regulares de 6º e 7º anos, o número de alunos gira em torno de vinte e cinco a trinta alunos por turma e, em turmas de 8º e 9º anos, de trinta a trinta cinco alunos por turma. Logo, nas turmas do PAE, a organização deve obedecer a outros critérios, onde, independentemente do ano estipulado para a aceleração, as salas devem ser compostas por, no mínimo, quinze e, no máximo, vinte alunos por turma.

Isso nos traz um maior respaldo ao defender que a quantidade de alunos nas turmas regulares também é um problema para a aprendizagem, já que o ambiente escolar é heterogêneo e não aprendemos igualmente. Nesse sentido, enquanto alguns alunos estão mais predispostos aos aspectos visuais, outros, porém, estão mais voltados para os auditivos e há também alunos que se desenvolvem em ambos os aspectos: visuais e auditivos. Assim, as salas superlotadas passam a ser um desafio para o professor. Sua preocupação, portanto, não é apenas a de ensinar, mas também conseguir detectar se está conseguindo atingir o maior número possível de estudantes em relação ao conteúdo trabalhado.

Os obstáculos enfrentados quanto aos padrões de ensino da rede estadual são inúmeros, tanto que no pedido feito pela SEED ao CEE, para liberação do PAE, o Conselho enfatiza que a Secretaria de Educação do Estado destaca o número de atendimentos feitos pelo programa em todo o Estado do Paraná. Segundo o levantamento feito pela SEED, o número desses atendimentos a estudantes na condição de distorção idade/ano está em cerca de seis mil trezentos e trinta. Isso evidencia que nosso ensino necessita de mudanças em relação à sua organização para que o ensino-aprendizagem atinjam seus objetivos de forma mais ampla e profícua. Mesmo porque, no pedido de autorização do programa em 2015, a CEE aponta como justificativa de liberação do PAE o percentual de 20,4% de alunos que se encontra em distorção idade/ano em todo Paraná, isso representa 116.617 alunos de um total de 577.742 matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental. O que nos leva a crer que não temos apenas números, mas uma quantidade preocupante de estudantes que carecem de um acompanhamento mais assertivo durante a formação.

Em relação à carga horária do programa PAE, ela não se distingue daquela indicada para as turmas regulares, em que devem ser atingidas as vinte e cinco horas-aula semanais, distribuídas conforme a Instrução Normativa nº 20/2012, que rege a Matriz Curricular dos anos finais do Ensino Fundamental no anexo I, conforme a SEED e a Superintendência da Educação (doravante SUED) do Estado do Paraná, ou seja, não há divergência na grade

curricular das turmas convencionais, como número maior de aulas ou até mesmo monitorias referentes às disciplinas estudadas.

Apesar de não haver discordância entre a Matriz Curricular das turmas do PAE e das turmas convencionais, a elaboração e as reconsiderações feitas pela Secretaria de Ensino em relação à reclassificação dos estudantes em distorção nos faz ter esperanças acerca dos moldes utilizados pelo Estado. É evidente que nosso sistema de ensino necessita de uma reforma, mas esta deve ser feita com responsabilidade e uniformidade, por profissionais competentes e que conheçam a realidade dos ambientes de ensino, principalmente, os da periferia das cidades.

A SEED defende que o maior interesse do programa é o ensino de qualidade, e não apenas o fato de poder corrigir a distorção idade/ano dos estudantes, todavia, durante a leitura das documentações da aprovação e vigência do programa, apesar de essa secretaria destacar o propósito da qualidade, percebemos que há contradições, sobretudo, no que concerne ao fato de os regentes das turmas, que participam do programa, não possuírem um tempo maior para preparação do material a ser utilizado com os alunos. Isso inviabiliza uma dedicação satisfatória por parte do professor, o que, certamente, implicará nos resultados almejados por todos, ou seja, na eficácia do programa e, por conseguinte, na aprendizagem dos alunos.

Para que a aprendizagem alcance de fato um nível satisfatório, é necessário que haja planejamento das ações. Em relação ao PAE, esse planejamento requer mais tempo, já que o programa não disponibiliza de material próprio, e o uso do livro didático não deve ser o único instrumento, assim como acontece nos anos regulares. Logo, para que haja frutos, em nossa opinião, o programa necessita de um olhar diferenciado, um cuidado especial, se considerarmos que os alunos matriculados nele passaram pelo mesmo ano por, no mínimo, duas vezes.

Para que o PAE desempenhe seu papel na formação dos alunos e alcance os objetivos para os quais o programa foi criado, é vital que toda a equipe educacional trabalhe com afinco. Entretanto, a preparação dos profissionais envolvidos no programa é imprescindível. Infelizmente, o Estado não concede nenhum recurso adicional ao que as escolas já possuem para a implementação do funcionamento das salas de correção de distorção idade/ano, isso faz que muitos estabelecimentos não tenham interesse em participar do PAE.

O funcionamento do programa nas escolas depende principalmente do interesse por parte do estabelecimento escolar. Desta forma, a participação do PAE não é imposta pela Secretaria de Educação ou pelos Núcleos Regionais de Educação, e o único acompanhamento oferecido pela SEED é o pedagógico. No que diz respeito ao acompanhamento do programa por parte da SEED, ele acontece por intermédio de reuniões estabelecidas pelos NREs, com os responsáveis pelos alunos (se forem menores de idade), com os diretores e com os professores, ou, ainda, quando o estabelecimento de ensino solicita a realização do encontro para a discussão de qualquer assunto referente ao programa.

A solicitação para a inclusão da escola no Programa deve seguir algumas recomendações, é importante observar, primeiramente, a Orientação nº 002/2016, nela, encontram-se todas as informações necessárias para a elaboração de um protocolado que deve ser direcionado ao Departamento de Educação Básica (doravante DEB) da Secretaria de Estado da Educação (SEED), contendo um ofício com a solicitação da adesão pelo gestor escolar do Programa de Aceleração de Estudos. Este documento deve conter a cópia da ata da reunião com a comunidade escolar, demonstrando interesse na oferta do programa, com aval do Conselho Escolar. Além disso, uma planilha de organização das turmas de aceleração de estudos deve ser apresentada, obedecendo ao número de alunos determinado pela Instrução Nº 014/15 – SEED/SUED, que estipula o número mínimo de quinze e o máximo de vinte alunos matriculados por turma. Ainda se faz necessário a cópia dos termos de ciência dos pais ou responsáveis pelos estudantes participantes do programa, conforme modelo exigido pela SEED. Solicita-se também a apresentação do parecer do Núcleo Regional de Educação (doravante NRE) e as cotas de despacho para o DEB/SUED/SEED (este procedimento é apenas um protocolo do processo, que será utilizado para análise e autorização do solicitado). A observação desses quesitos é fundamental para a abertura das turmas do PAE, um exemplo disso, gostaríamos de destacar, é a recusa, por parte da SEED, para a abertura de uma turma com quatorze alunos no ano de 2016, em um estabelecimento de ensino do município de Maringá, a rejeita se deu, pois o número mínimo estipulado pela SEED/SUED são de quinze alunos, enquanto o máximo são de vinte matriculados por turma.

Após a autorização da SEED, o estabelecimento escolar enfrenta um novo desafio, o de compor a equipe de professores que estarão frente ao programa. Apesar de a avaliação do PAE não ser diferente do sistema adotado na escola, o trabalho do professor deve ser esquadrihado através de portfólio, o que oferece mais perceptibilidade em relação ao desenvolvimento educacional dos alunos. Esse tipo de procedimento auxilia não apenas os

professores, mas alunos e responsáveis ao demonstrar os avanços alcançados pelas turmas em cada uma das atividades propostas. A metodologia do uso do portfólio, portanto, é a base para que o educador preencha a ficha de conselho de classe do aluno, na qual determinará se houve o progresso na realização das atividades durante o ano letivo. A ficha constará na pasta individual dos estudantes matriculados no programa de aceleração. Esta pasta comporta toda documentação do estudante relativa à sua vida escolar, possíveis desistências, reprovos, transferências: toda sua trajetória educacional.

A ficha de conselho de classe final é o documento preenchido pelo docente que mostra todas as informações sobre o progresso discente, observando além das atividades desenvolvidas em sala, as atitudes manifestadas pelos alunos e percebidas pela equipe escolar. O parecer do professor, na ficha do conselho de classe final, é descritivo e indispensável para que o aluno possa ser matriculado em anos posteriores, se o avanço foi notado. Em relação ao PAE, há relatos de gestores e da equipe pedagógica sobre um grande avanço observado na aprendizagem dos alunos participantes do programa. Mas, além do conhecimento adquirido, foi salientado que muitos dos participantes mudaram suas atitudes em relação ao trato social, percebendo a relevância do respeito, da responsabilidade e da gentileza.

Entre as preocupações percebidas para a adesão do PAE, no ambiente escolar, está a constituição da equipe de professores necessária frente às turmas de aceleração, pois, primeiramente, é indispensável que o educador compreenda e seja capaz de difundir os conteúdos fundamentais para o progresso da aprendizagem, utilizando, para tanto, uma perspectiva interdisciplinar que se mostra fundamental para que os estudantes possam acompanhar os anos posteriores. Essa perspectiva se difere do que é comumente suposto por alguns profissionais, nela, os conteúdos devem ser trabalhados em dois módulos nas turmas de aceleração: o primeiro voltado para o ensino dos conteúdos do 6º ano e o segundo voltado aos conteúdos do 7º, por exemplo. Logo, a interdisciplinaridade e a contextualização sócio-histórica, como princípio integrador, são importantes para gerar a coerência em relação aos conteúdos específicos ligados aos fundamentos teórico-metodológicos de cada uma das disciplinas. Neste caso, seria conveniente que os educadores pudessem dividir algum tempo para discutir novas práticas e temas a serem desenvolvidos com os discentes.

Outro fator importante de ser considerado é que o profissional, responsável pela turma, deve compreender que a comunicação deve ser particularizada, visto que esses alunos, por vezes, apresentam uma necessidade maior de serem mais ouvidos e compreendidos em

suas particularidades. Ao conversarmos com algumas equipes pedagógicas que são responsáveis pelo programa, fomos informados de que a maioria dos alunos matriculados nessas turmas apresenta problemas familiares, ou estão envolvidos em algum imbróglio judicial. O que gera grande rejeição, principalmente, pelo quadro docente, para diligenciar os alunos do PAE, apesar de serem pontuadas algumas modificações nas atitudes de alguns alunos matriculados no programa. Os professores, quando questionados sobre o assunto, descrevem situações de desgaste emocional e vários tolhimentos sofridos em sala por parte dos discentes. O perfil agressivo e desmedido desses adolescentes faz que os profissionais tenham receio de trabalhar nessas turmas. Com isso seria interessante um momento disponível para que os professores e a equipe pedagógica pudessem comutar experiências vivenciadas em sala de aula.

No que se refere ao funcionamento de turmas do PAE em relação à gestão escolar, são apontadas ainda dificuldades financeiras, visto que a adesão ao programa requer gastos com os quais o próprio estabelecimento escolar deverá arcar. A necessidade de recursos para montar apostilas e materiais diferenciados para essas turmas é, desta forma, um fator importante a ser considerado, pois nenhuma verba é disponibilizada pelo estado. Há que se considerar, então, que a grande parte das escolas não adere ao programa do PAE pelo fato de não ter como oferecer aos professores, que buscam meios de trabalhar condizente com o público alvo, um maior respaldo. Além do material adequado, há escolas que não tem sequer condições de oferecer espaço físico, sobretudo, com uma sala mais apropriada com o objetivo de aguçar instintos e instigar sensações não vivenciadas pelo educando até então.

Com a falta de material diversificado e de espaço físico apropriado para os alunos, o compromisso de qualidade de ensino não cumpre, de certa forma, com as instruções apresentadas no documento norteador do Projeto de Aceleração, baseadas nas Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Pública Estadual do Paraná – DCEs (PARANÁ, 2009), que declara, no Caderno de Expectativas de Aprendizagem (2012), a importância da contribuição para o progresso inteligível em diversificadas situações, tanto de ensino-aprendizagem, quanto no âmbito social, se referindo, neste caso, à compreensão da produção científica, à reflexão filosófica e à criação artística, “nos contextos em que elas se constituem” (PARANÁ, 2008, p. 16).

Em nossa cidade, segundo o NRE, no ano de 2014, havia três escolas participantes do PAE, duas do município de Sarandi e uma no município de Colorado, nesta realidade, os

técnicos pedagógicos das diferentes áreas do ensino ajudaram os professores na elaboração de materiais diferenciados para as turmas em andamento, e a resposta que obtiveram em relação à implementação do programa nessas escolas foi positiva. O resultado obtido pode ser confirmado por meio da observação do aumento do número da porcentagem de aprovação das turmas de aceleração. Infelizmente, apesar dos resultados positivos, dessas três escolas apenas uma decidiu dar continuidade ao programa no ano de 2015, já que enfrentaram problemas para manter o funcionamento do PAE. Tal decisão foi tomada em virtude dos poucos recursos para reprodução de materiais e da falta de perfil dos professores, segundo as informações repassadas pelo NRE.

Felizmente, no ano de 2016, apesar dos problemas relatados pelos primeiros estabelecimentos de ensino ao aderir o programa, houve um aumento no número de escolas interessadas em abrir turmas do PAE, sendo uma em Astorga, uma em Colorado, uma em Mandaguari, três em Marialva, seis em Maringá e uma em Paiçandu, totalizando dezoito turmas.

Foi pensando em ajudar de alguma forma no atendimento das necessidades desses alunos, a partir desse levantamento feito através do NRE, através de depoimentos de gestores, pedagogos e técnicos pedagógicos do Núcleo de Maringá sobre tantos problemas enfrentados pelo PAE, que resolvemos desenvolver um trabalho voltado para a elaboração de um material diferenciado, voltado para as especificidades das turmas do programa de aceleração, visando propiciar o aprendizado humanizado e de forma interdisciplinar, por meio de textos do gênero da esfera literária. A intenção é auxiliar os professores que estejam lecionando nessas turmas, oferecendo um material que incentive a prática da leitura e o letramento literário nas aulas. Para tanto, lançamos mão de instrumentos que instituem o letramento literário e conceitua parâmetros para criação de novas atividades e concepções acerca do texto literário em sala de aula, ao longo do EF. Como foi dito anteriormente, a Sequência Básica, proposta por Rildo Cosson será nosso aporte no auxílio da preparação desse material pedagógico que poderá ser utilizado como subsídio do ensino da Língua Portuguesa nas turmas do PAE.

Esperamos que a partir desse material elaborado, professores possam estar norteados por estratégias pedagógicas que sejam capazes de enriquecer o trabalho desenvolvido nas turmas relacionadas ao Programa. E que consigamos, mesmo que minimamente, visto que nossa pesquisa será desenvolvida em um curto espaço de tempo, a evolução do corpo docente dessas turmas em específico, alcançando uma quebra nos paradigmas de que a aprendizagem

através dos textos literários é algo penoso e demanda um conhecimento além do que os alunos possuem durante o EF. Ainda buscamos que os alunos, ao perceber que a literatura não é impraticável, aproximem-se dela e sejam capazes de vivenciar a organização social e a proposta de sentido humanizador que a leitura literária oferece aos seus leitores.

3 OS GÊNEROS TEXTUAIS, O GÊNERO DA ESFERA LITERÁRIA E A ESFERA NARRATIVA

Na escola, o ensino da língua deve ser voltado para leitura e compreensão de textos com os quais o indivíduo convive, para isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), particularmente os de LP, que constituem um referencial para o ensino no país, apontam para a importância do trabalho com a diversidade textual, direcionando-nos também para a utilização dos gêneros, dada a sua importância para o ensino de leitura e produção textual. Assim, espera-se que ao final do EF “cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente” (BRASIL, 1998, p. 6).

Marcuschi (2008) define que os gêneros textuais são textos que representam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Eles se diferenciam dos tipos textuais, pois são entidades empíricas em situações comunicativas, não são estanques e não dependem unicamente de características linguísticas para se constituírem, podem ser classificados como narrativo, argumentativo, dissertativo, descritivo, informativo ou injuntivo. Já os gêneros textuais são formas escritas ou faladas que se organizam de acordo com as situações do discurso.

Essas formas escritas ou faladas definem-se principalmente por sua função social. São textos que se realizam por uma razão determinada em uma situação comunicativa para promover uma interação específica. Trata-se de unidades definidas por seus conteúdos, suas propriedades funcionais, estilo e composição organizados em razão do objetivo que cumprem na situação comunicativa. Ou seja, escolher um entre os gêneros textuais irá decorrer de minhas intenções de comunicação, tais como: o que desejo comunicar, qual é o objetivo que pretendo produzir em meu interlocutor, e qual a ação que procuro gerar no meio em que estou inserido.

Apesar de os gêneros textuais serem inúmeros, de acordo com seu próprio estilo de escrita e de estrutura, no caso de nossa pesquisa iremos trabalhar com o gênero da esfera literária, que como o próprio nome indica, aborda apenas os literários. Esses gêneros são classificados de acordo com a forma, podendo ser do gênero dramático, lírico e épico (ou narrativo). A pesquisa será pautada no gênero de tipo narrativo, que é principalmente

representado: pelo romance, a novela, o conto, a crônica e a fábula. Em nosso trabalho em questão será trabalhado o conto, ao qual discutiremos no próximo capítulo.

Por estarmos buscando uma proximidade da leitura literária na turma do PAE onde realizaremos nossa pesquisa, escolhemos o texto narrativo, pelo fato do ato de narrar ser uma função primária em nossa língua materna, crescemos ouvindo histórias, contando histórias e acontecimentos do nosso cotidiano, essa proximidade do gênero pode ser mais convidativa ao estudante para instigar o interesse, e assim, aprofundar a leitura. Marcuschi (2008, p. 149), afirma que o tratamento da questão dos gêneros em pesquisas demonstra o funcionamento da sociedade, pois ela engloba uma análise do texto e do discurso, além de uma visão da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder as questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. A finalidade da escolha do gênero é que essa possível proximidade da construção do discurso no texto narrativo, juntamente com a temática do conto escolhido, possa compor a identificação dos indivíduos ao qual o texto foi exposto.

Para Marcuschi afirma “(...) gênero é: uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social, uma ação retórica. (2008, p. 149)”, primando por esta declaração, particularmente pelo conceito de “estrutura textual”, achamos significativo mencionar sobre a *intergenericidade* (MARCUSCHI, 2008, p.166) nos gêneros, já que esta proposta se enquadra no trabalho aqui desenvolvido. A *intergenericidade* diz respeito às diferentes sequências de vários tipos textuais, o que poderemos perceber no conto “A primeira só”, (Colasanti, 2006, p. 46), que, apesar de fazer parte do gênero narrativo, a narração se intercalará com a descrição, que é o momento em que o narrador retrata a princesa. Observe: “Quando a princesa acordou, já não estava mais sozinha. **Uma menina linda e única olhava surpresa para ela, os cabelos ainda desfeitos do sono**” (COLASANTI, 2008, p. 46), o trecho negrito demonstra a *intergenericidade* presente no conto, o momento em que o narrador descreve o reflexo que a princesa vê diante de si, através do espelho.

O domínio discursivo constituiu muito mais uma “esfera da atividade humana” para Marcuschi (2008), já que indica estâncias discursivas de acordo com o meio em que o discurso é estabelecido. Ou seja, na esfera social encontraremos o discurso religioso, jurídico, jornalístico entre outros, depende do domínio em que o discurso esteja sendo constituído. Portanto, a composição do gênero textual está ligada ao seu envolvimento social, ele é parte integrante da sociedade e não elementos que se sobrepõe a ela.

Como a fundamentação do domínio discursivo está intrinsecamente ligada à comunicação e seu propósito, podemos afirmar que quando lidamos com textos, lidamos também com formações sociais, é a concepção bakhtiniana que nos orienta, os padrões comunicativos e sócio-históricos são responsáveis pela composição do discurso. Quando lemos um texto, mesmo que seja narrativo, ele terá variadas estruturas textuais para que seja inteligível, esse texto narrativo pode ter sequências descritivas, expositivas, argumentativas como qualquer outra.

Em “A primeira só” (COLASANTI, 2008), apesar de ser um texto narrativo, se utiliza de várias sequências descritivas, e isso se dá para que o leitor possa conceber a princesa através de suas características físicas e psicológicas. Como no trecho: “Rolaram com ela no tapete, lançaram na cama, atiraram para o alto” (COLASANTI, 2008, p. 48), podemos esboçar quem era a filha do rei, no primeiro momento, ela era uma criança que brincava felizmente com seu brinquedo favorito. Mais a frente durante a leitura nos deparamos com: “Então pegou uma jogou contra a parede e fez duas. Cansou das duas, pisou com o sapato e fez quatro” (COLASANTI, 2008, p. 48), neste momento, percebemos a angústia da princesa na busca da amiga que perdeu, e mais, a ânsia de não se contentar com uma, e sim querer várias outras amigas. É através das sequências descritivas que podemos perceber como cada personagem é construída pelo autor no texto. Portanto, quando tratamos do modo, no domínio discursivo, devemos fazê-lo de forma mais sistemática e menos intuitiva, já que os gêneros, segundo Marcuschi (2008), não são entidades formais, mas sim, entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos. A organização textual necessita de clareza diante do objetivo que é traçado ao fim que se propõe a produção textual, se o texto busca entretenimento, terá uma forma específica, como acontece com o texto informativo, descritivo e todos os outros.

Ainda partindo dos pressupostos de Marcuschi (2008, p. 149), onde retrata “(...) que o gênero é (...) uma forma de organização social”, compreendemos que os gêneros textuais estão coadunados às atividades culturais e sociais, pois o discurso é concebido no meio social, e seu princípio está arraigado ao meio daquele que o produz. Podemos citar, como exemplo, os diferentes círculos sociais. Há pessoas que moram em favelas, convivem com a pobreza e a falta de recursos, na maioria das vezes, essas pessoas não têm o mesmo discurso social, político e cultural das pessoas que moram em bairros nobres e convivem com viagens internacionais, cujo poder aquisitivo é maior, pois, o discurso provém do conhecimento e do meio em que estão inseridas. O conhecimento de mundo e as características do meio, em que

cada um está inserido interferem, sobremaneira, na reprodução desses discursos. Logo, cada um produz o seu discurso de acordo com seu conhecimento, e este advém dos indivíduos que os rodeiam e as oportunidades de experiências que cada um possa ter. Mais uma assertiva que nos leva a refletir pela escolha textual, como seria possível tentar inserir uma leitura completamente distante do que estão relacionados? Lembre-se que a discussão aqui está acerca do letramento literário, relacionado a alunos que em sua maioria não possuem o hábito da leitura e conhecem superficialmente títulos e autores de livros comerciais. Para Cosson (2014, p.33) a proximidade da linguagem dos textos ao cenário social dos alunos é um auxílio para que possamos iniciar o trabalho de letramento, no entanto, devemos tomar cuidado para que nossas escolhas possam não conduzir nosso trabalho ao que foi proposto inicialmente:

(...) essa direção busca quebrar as hierarquias impostas pela crítica literária e abrir a escola a todas as influências, liberando os professores do peso da tradição e das exigências estéticas. Por meio dela, acredita-se que a leitura na escola passa ser uma prática democrática que busca contemplar e refletir os mesmos princípios da sociedade da qual ela faz parte. (COSSON, 2008, p. 33)

E que ao aprofundarmos nosso processo de letramento literário, não nos esqueçamos do cânone, porque ele guarda parte de nossa identidade cultural e não há como atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança (COSSON, 2008, p. 34).

A linguagem é uma forma de inserção social e cultural, o ensino da língua ultrapassa a atividade comunicativa e informacional, e é isso que precisamos buscar na escola atualmente, essa transposição do que é simples na leitura, a decodificação das palavras é algo simplório, devemos nos esforçar para que nossos alunos consigam compreender a construção de sentidos. O leitor real é aquele que percebe as condições em que determinados gêneros foram construídos e o porquê cada um se estabeleceu em determinadas construções, ele precisa saber identificar as sequências tipológicas e qual a intencionalidade de cada uma, e como a composição pode mudar a forma de ler o texto ou mesmo de caracterizar a personagem.

Entender o domínio discursivo, como ele é estruturado, faz que o leitor compreenda também o domínio social, quando ele é usado, em qual discurso e em qual esfera. Isso determina o conhecimento da realidade. O entendimento de como os gêneros são organizados, e que cada texto, mesmo com sua especificidade, possui outras sequências de vários tipos textuais, é importante, mesmo que esse entendimento seja intrínseco, não há a necessidade de os leitores conhecerem todos os termos inicialmente, mas que consigam distinguir as diferentes marcas textuais, e a partir desse início aprofundar o trabalho da concepção da

escrita. O mais importante é que os indivíduos possam perceber que nós usamos na oralidade os mesmos conceitos da escrita, mas de forma natural, porque essa relação que temos com nossa língua materna é internalizada, e assim, ter a capacidade de fazer a transposição para a escrita de maneira descomplicada.

No próximo capítulo iremos tratar do gênero da esfera literária que escolhemos como enfoque para nossa pesquisa, o conto, quais são as características e como “A primeira só” (2008) se enquadra neste gênero.

3.1 O GÊNERO CONTO

No caso do conto, sabemos que é uma narrativa em prosa, de pequena extensão. Mas não apenas isso, Aragão (1985) diz que a “chave para o entendimento do conto como gênero está na concentração de sua trama”, ou seja, o conto trata de uma determinada situação e não de várias.

O conto tradicional, como sabemos, absorveu grande parte do folclore de todos os povos, inicialmente, com o caráter oral e de criação espontânea. Observamos essas características nos contos de fadas e nas fábulas, que possuem aspecto moralizante e eram transmitidos com o intuito de demonstrar, de alguma forma, aos ouvintes ou leitores, as virtudes e defeitos do caráter humano, além de possíveis advertências e aprendizados em decorrência de atitudes praticadas. Devido às propriedades doutrinárias dos contos de fadas e das fábulas, estes gêneros literários são considerados como sendo um tipo de conto com objetivo nitidamente didático, dado que leva o leitor/ouvinte à reflexão de sentimentos e atitudes. Sendo assim, podemos afirmar que o conto é uma narrativa paradigmática para o ensino, pois ele faz relação com o meio. Este gênero narrativo, apesar de ser ficcional, se aproxima da crônica, que trata de temas corriqueiros do cotidiano, então podemos afirmar que o conto, apesar de ser ficcional trata de assuntos que poderiam acontecer com qualquer indivíduo. É o que acontece em “A primeira só” (2008), apesar de a narrativa ser ambientada em um castelo, situação que na atualidade não é tão comum, pois possuímos apenas vinte e oito monarquias na atualidade, sendo algumas “meramente ilustrativas”, (Revista Exame, 2016), as condições de solidão apresentadas pela princesa e a busca por uma amizade podem estar presentes na realidade de qualquer indivíduo, mesmo porque a solidão é um assunto

recorrente e é tema de pesquisas como a da pesquisadora Michelle Lim, do Centro de Pesquisa Psicológica e Cerebral de Swinburn, na Austrália, que indica que a solidão pode levar ao desenvolvimento de ansiedade social, depressão e paranoia (Revista Galileu, 2016), ou seja, um assunto completamente pertinente para tratarmos com nossos jovens, principalmente em turmas relacionadas ao PAE.

O conto empregado, nesta pesquisa, é nomeado como conto literário, ou seja, diferentemente dos contos de fada, fantástico ou das fábulas, ele não provém da oralidade e não possui “formas simples”, pelo contrário, sua concepção possui cunho poético e é dotado de intencionalidade e subjetividade não explícitas ao leitor como nos casos de contos moralizantes que revelam ao leitor sua intenção. No conto literário o leitor precisa engendrar-se no texto, buscar pistas deixadas pelo escritor e desvendar as ironias e metáforas por trás do discurso retratado.

Por isso, na maioria das vezes, este gênero da esfera literária é uma boa escolha para a iniciação do letramento literário, pois a leitura pode ser mais rápida. A prática adquirida em sala de aula nos mostra que essa leitura dinâmica aproxima mais o leitor iniciante do texto e, nesse sentido, há uma maior adesão à leitura. No entanto, é equivocada a afirmação de que por ser mais curto, o conto seja mais fácil de ser compreendido, apesar de ele se apresentar como um episódio singular e representativo. Ao contrário disso, sua análise demanda a mesma atenção e dedicação destinada à leitura de uma novela ou romance, em que existem mais de uma célula dramática. Segundo Soares (2007), em se tratando das características do conto, podemos ainda salientar que mesmo que ele possua a mesma estrutura do gênero romance, com o arcabouço de enredo, personagens, espaço e tempo, ele, por sua vez, elimina as análises detalhistas, as complicações no enredo e delimita fortemente o tempo e o espaço, ou seja, ele concentra, em suas poucas páginas, a riqueza própria da arte literária.

Para Gancho (2006), os elementos da narrativa se discorrem a partir da verossimilhança, das partes do enredo que são subdivididas em conflito, complicação, clímax e desfecho, as personagens, o tempo, o espaço, o ambiente e o narrador. Nossa análise aqui vai primar pelas partes do enredo, personagem e espaço, em razão de acreditarmos que são as partes mais significativas para aprofundar a análise para a compreensão da história.

Em “A primeira só” (2008), o *enredo* se aplica ruidoso, desde o início a narrativa apresenta a personagem principal em sua totalidade: “Era linda, era filha, era única. Filha de rei, Mas de que adiantava ser princesa se não tinha com quem brincar?” (COLASANTI, 2008,

p. 46), no primeiro parágrafo do conto podemos conhecer a personagem e perceber o conflito que será desenvolvido mais adiante. Gancho (2006, p. 13) considera que este tipo de enredo seja determinado como *exposição*, dado que com o começo da história fica claro ao leitor “a intenção do enredo, vinculada ao desejo ou necessidade da personagem principal” (GANCHO, 2006, p. 13). No conto “A primeira só” (2008), o conflito entestado pela princesa é o desejo de ter uma amiga, alguém com quem ela possa brincar. A *complicação*, que é o desenvolvimento do fato inicial se evolui no enredo quando o pai percebe o sofrimento da filha diante da situação da solidão “(...) De que adianta a coroa se a filha da gente chora à noite?” (COLASANTI, 2008, p. 46), e ordena que o vidraceiro e o moldureiro instalassem um grande espelho diante da cama da princesa enquanto ela dormia. Ao acordar a princesa se depara com uma companhia “Quando a princesa acordou, já não estava sozinha” (COLASANTI, 2008, p. 46), e a pequena menina se transforma diante de tanta alegria “O rei encantado com tanta alegria, mandou fazer brinquedos novos, que entrego à filha numa cesta. Bichos, bonecas, casinhas e uma bola de ouro.” (COLASANTI, 2008, p. 48). E foi exatamente com essa bola de ouro, que por ser tão brilhante a garotinha estilhaça sua amizade “Uma moldura vazia, cacos de espelho no chão” (COLASANTI, 2008, p. 48). Neste momento, a princesa desolada entra em desespero por se perceber solitária novamente.

O *clímax* é o ponto culminante da história, que coincide como o “ápice da festa”, segundo Gancho (2006, p.15). Em “A primeira só” (2008), o *clímax* se dá no momento em que a filha do rei com os pedaços do espelho espalhados pelo chão tentar multiplicar suas amigas “Menores, cada vez menores. Tão menores que não cabiam mais em si, pedaços de amigas com as quais não se podia brincar. (...) Depois, nem isso, pó brilhante de amigas espalhado pelo chão” (COLASSANTI, 2008, p. 49). Neste momento a menina ao se dar conta da solidão se desespera a procura de novas amigas, de novas possibilidades, mas ao ver o pó brilhante no chão, perde as esperanças. Assim, o conto caminha para o *desfecho*, que é como termina a história, neste caso há um final trágico, onde a princesa, ainda em busca da companhia de uma amiga para dividir seus dias, se atira em um lago “então a linda filha do rei atirou-se na água, de braços abertos (...)” (COLASANTI, 2008, p. 50), afundando junto com seu desejo de ter uma amiga e assolada pela angústia da solidão.

A princesa é nossa personagem principal e pode ser considerada *heroína*, pois além de não apresentar características inferiores ao seu grupo, que por fazer parte de um conto é pequeno, com poucas personagens envolvidas no enredo, ainda apresenta certa ingenuidade, ao não perceber que sua amiga nada mais é que o seu próprio reflexo no espelho, o que a leva

a atirar a bola de ouro “(...) Mas quando a princesa resolveu jogá-la nas mãos da amiga, a bola estilhaçou o jogo e a amizade.” (COLASANTI, 2008, p. 48), assim, a personagem não cria um papel de anti-herói no enredo, mesmo porque Gancho (2006, p. 18) afirma que, para ser um anti-herói o protagonista deve apresentar uma não competência diante do restante do grupo em que está inserido, e isso não acontece em “A primeira só” (2008). Não temos antagonista neste enredo, uma vez que as poucas personagens se apresentam favoráveis às vontades da princesa e não buscam atrapalhá-la. A caracterização da nossa personagem é *redonda*, pelo fato de sua caracterização ser constituída através de seus atributos, que apresenta maior variedade de características que podem ser classificadas como: *físicas, psicológicas, sociais, ideológicas e morais* (GANCHO, 2006, p. 20). Assim, a personagem é classificada através de sua *condição social*: “princesa”, “filha do rei”; *física*: “Era linda”, “são canhotas”; *psicológicas*: “Sozinha”, “Felizes juntas, felizes iguais”. É importante ressaltar, que segundo Gancho (2006, p.24), analisar uma personagem *redonda* vai além da mera adjetivação, mas fica claro que no caso de “A primeira só” (2008), é a adjetivação que constrói toda a personagem, primeiro porque no conto não é citado o nome de nenhuma personagem, mas suas funções sociais, mesmo a princesa sendo a personagem principal, e toda a construção dos anseios, desejos e angústias também são constituídas através da adjetivação no momento da descrição durante a história, portanto, toda a imagem da princesa depende do adjetivo.

Em relação ao *espaço* do conto possuímos dois lugares principais onde se passa a ação, mesmo porque estamos analisando uma narrativa curta, são ainda citados o jardim, o bosque e o prado do reino, mas esses *espaços* não apresentam relevância para nossa análise. O primeiro *espaço*, onde acontece a maior parte das ações é o palácio, e o segundo é o lago no qual acontece o desfecho. Acreditamos que o *espaço* do conto é extremamente simbólico, pelo fato de que, se relacionarmos os lugares com os sentimentos da personagem poderemos abstrair impressões relacionadas ao estado de espírito da princesa. Isso se dá porque enquanto a menina não conhecia como era ter uma amiga, a clausura de seu quarto não a incomodava, apesar de sofrer com a solidão, quando acreditou ter uma amiga, as paredes do palácio não eram empecilho para que elas pudessem se divertir, no entanto, quando a princesa se percebe só pela segunda vez, o quarto e o palácio parecem incomodar a garotinha, principalmente porque ela foge “Saiu do palácio e foi correr no jardim pra cansar a tristeza. Correu, correu, e a tristeza continuava com ela. Correu pelo bosque, correu pelo prado. Parou à beira do lago.”

(COLASANTI, 2008, p. 49), e é onde a princesa se atira no lago, afogando todas as suas frustrações e se libertando do que a fazia sofrer.

Entretanto, uma observação mais detalhada da materialidade linguística torna-se imprescindível para apreendermos os sentidos que são estabelecidos no texto. Por ser uma narrativa curta, o conto constrói sua materialidade semântica vigorosamente através de elementos linguísticos da narrativa, que demonstram a subjetividade ao estruturar a história através da intencionalidade do autor. O cuidado ao escolher determinados termos e estruturas frasais está rigorosamente interligado à concepção de sentido que se queira dar ao texto. E esta é a disparidade que encontramos em relação ao ensino puramente linguístico daquele que pode ser edificado através do texto literário. Enquanto ensinar por meio de palavras descontextualizadas não faz o aluno ponderar sobre o significado efetivo do vocábulo, o ensino por intermédio do texto literário estabelece relações entre a língua e a linguagem, de forma ampla e não abstrata. Não se trata de utilizar o texto literário apenas como um pretexto, mas ao contrário, neste caso, é possível mostrar, por intermédio desse gênero da esfera literária, efetivamente como a língua se constrói, se articula e ganha vida.

3.2 O CONTO “A PRIMEIRA SÓ”: UMA PROPOSTA DE LEITURA

No capítulo que se apresenta, pretendemos fazer uma leitura inicial do conto que servirá como ponto de partida para a nossa proposta de intervenção pedagógica junto aos alunos de 8º ano, matriculados no Programa de Aceleração de estudos (PAE). Nesse sentido, nossa leitura estará amparada nas propostas de leitura e letramento literário, sugeridas por Cosson (2014), Micheletti (2001), e que Corsi (2015) rediscute. Posteriormente, daremos continuidade a análise com o intuito de buscar compreender de que forma a autora constrói as descrições no seu texto e como os adjetivos utilizados na construção descritiva podem revelar traços do estilo da autora. Antes, porém, de apresentarmos nossa leitura e a proposta de unidade didática, gostaríamos de expor algumas considerações sobre a autora e sua obra.

3.2.1 ALGUMAS NOTAS SOBRE A AUTORA MARINA COLASANTI

Colasanti nasceu em Asmara, na Etiópia (atual Eritreia), veio para o Brasil em 1948, estudou Belas-Artes e foi jornalista, no entanto, seus grandes feitos são conhecidos através da literatura. Assinou seções nas revistas: *Senhor, Fatos & Fotos*, *Cláudia*, entre outras. Em 1976 ingressou na Editora Abril, e começou a escrever para a revista Nova. Posteriormente escreveu crônicas para a revista *Manchete* e para o *Jornal do Brasil*. Também foi redatora de uma agência de publicidade entre os anos 70 e 80. Sua carreira na televisão foi bem-sucedida. Atuou como entrevistadora e apresentadora na TV Rio, Tupi e TVE.

Em 1968 lançou seu primeiro livro, *Eu sozinha*; desde então, publicou mais de 30 obras, entre literatura infantil e adulta. Em 1992 saiu seu primeiro livro de poesia, *Cada Bicho seu Capricho*. Em 1994 ganhou o Prêmio Jabuti de Poesia por *Rota de Colisão* (1993) e o Prêmio Jabuti Infantil ou Juvenil por *Ana Z, aonde vai você?*. Suas crônicas estão reunidas em vários livros, dentre os quais *Eu sei mas não devia* (1992), que recebeu outro prêmio Jabuti, além de *Rota de Colisão*, igualmente premiado. (Blog da L&PM Editores)

Em relação à coletânea de contos *Uma ideia toda azul* (2008) – da qual retiramos o conto “A primeira só”, que servirá de *corpus* para a nossa análise e, posteriormente, para a elaboração da proposta de intervenção pedagógica – verificamos que lhe rendeu o prêmio *O Melhor para o Jovem*, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. A coletânea é formada por dez contos, todos eles têm como ambientação os espaços monárquicos e na maioria das vezes os contos tratam, além do tema da solidão, o tema da arrogância. Todos os enredos são repletos de metáforas e em sua grande maioria são intertextuais, remetem a grandes feitos artísticos, como: *o Lago dos cisnes*, *Odisseia*, ou ainda, mitos gregos e contos maravilhosos dos irmãos Grimm. No caso de “A primeira só” (2008), o conto é intertextual ao mito de “Eco e Narciso” (MACHADO, 2011). Em nossa opinião, a leitura desse diálogo com outros textos possibilita, sobremaneira, um enriquecimento para o leitor e isso deve ser observado pelo professor.

Com ar de distância e mistério, Marina escreve sobre fadas, reis, princesas, unicórnios e mantém algumas interrogações em suas obras. Esse é o viés que Marina representa em seus textos, contendo problemáticas que todo ser humano, pelo menos uma vez na vida, vivenciou ou ainda enfrentará, sem dizer que para leitores iniciantes é uma boa

escolha, pois se trata de textos curtos e que prendem a atenção, fazendo que o aluno se interesse pela temática, acreditando que se trata de um texto destinado a todas as idades. Desta forma, isso não geraria certo desconforto, visto que em determinadas idades da puberdade, como podemos perceber, junto à nossa prática nas séries finais do ensino fundamental, a escolha do texto a ser lido, por vezes, pode provocar desânimo e rejeição.

Como a própria escritora afirma em suas entrevistas, as pessoas acreditam que “os contos de fadas são narrativas bobinhas”, contextualizadas por crianças. “Basta ver a frequência com que são reescritos, parodiados, “atualizados”, como se a versão primeira fosse insuficiente para a modernidade”, comenta. (COLASANTI, M.: depoimento. [data não informada]). Entretanto, para a autora toda essa leitura equivocada é facilmente desfeita no momento em que nos debruçamos na tarefa de analisar os mistérios, as entrelinhas, ou seja, as informações que estão implícitas no interior do texto e que devem ser lidas e compreendidas. Assim, segundo a autora, a tarefa de re(escrita) não obedece a critérios tão ordinários como os que foram descritos acima, para ela o que acontece: “É exatamente o contrário. É como se cada conto contivesse diversos nichos de interesse, capazes de abrigar diferentes idades.” (COLASANTI, M.: depoimento. [data não informada]).

Em entrevista ao Radar da Educação [20/10/2016], a escritora afirma que o fato de atender o desejo do público, lhe dando apenas o que já está acostumado, sem instigar o novo, sem esmiuçar o desconhecido, isso pode ser extremamente perigoso. Sem contar que o autor acaba condicionando sua forma de escrever, aparando, portanto, sua genialidade: seu talento. Outro ponto interessante mencionado pela autora nessa entrevista diz respeito ao fato de que é fundamental que o professor seja um leitor, caso contrário, não tem como formar leitores, pois para ela “A leitura é contaminação amorosa: o professor tem que acreditar no que diz e, para acreditar, ele tem que ser leitor”. (Revista Radar da Educação [20/10/2016])

Os contos de Marina Colasanti são escolhas perspicazes para o trabalho do desenvolvimento literário do aluno, porque a autora trabalha com temas atuais, utilizando, para tanto, uma linguagem prosaica de fácil compreensão para o leitor, e segundo Gebra e Ferranti (2014), a autora reelabora uma tradição oral dos contos de fadas por meio da inserção de problemáticas pós-modernas, por exemplo: a crise da identidade. Marina Colasanti lida com o conto de fadas em outra direção, pois adota as personagens tradicionais [...] para extrair delas situações novas, que traduzem o mundo interior e os desejos profundos dos seres humanos (GEBRA e FERRANTI *apud* ZILBERMAN, 2005, p. 99-100, 2014, p. 25). Como

acontece em “A primeira só” (2008), quando a princesa se rebela diante das circunstâncias e quebra o paradigma de filha obediente ao pai quando foge do castelo.

Quando identificamos que “A linda filha do rei atirou-se na água de braços abertos” (COLASANTI, 2008, p. 49-50), constatamos que a princesa em sua ingenuidade lutava com todas suas forças contra o sentimento de solidão que a sufocava, mas por ter um papel tão importante em seu reino era privada do convívio com outras crianças, reconhecendo apenas seu rosto infantil como referência, transgredindo assim, ao que seria esperado no desfecho de um conto infanto-juvenil, que seria um final feliz. Em relação ao personagem da história de “Eco e Narciso” (MACHADO, 2011), ele era extremamente vaidoso, passava seu tempo cultivando sua beleza e adorando sua própria imagem, ignora possíveis relações que poderia estabelecer com outras pessoas, tornando-se indiferente ao mundo que a rodeava, sendo assim, foi impossível que o sentimento de vazio e de solidão não a consumisse.

Portanto, tanto Narciso quanto a princesa estilhaçam todos os seus “eus”, quando atiram seus corpos no lago em busca da imagem idealizada, na angústia de amar e na esperança de realizar a plenitude desse sentimento. Ambas as personagens morrem em busca daquilo que não possuem, mas desejam desesperadamente. Narciso em sua infinita arrogância e amor próprio busca a perfeição que existe apenas no reflexo que vê no límpido lago, e a princesa busca o alívio diante do sentimento que a consumiu por tanto tempo enquanto esteve só, ela queria apenas uma companhia: uma amiga para poder ser feliz e partilhar horas de amizade e companheirismo. Sentimento que experimentara no momento em que sua imagem era refletida no espelho e no lago.

Dessa forma, Marina Colasanti rompe os paradigmas dos contos de fadas, onde as princesas são seres ingênuos, a personagem do conto de Colasanti está à procura de seus desejos e não espera que o destino ou sujeito mediador transforme sua realidade. A princesa de “A primeira só” (2008) torna-se protagonista de seus propósitos.

Fator interessante nos contos dessa obra é que não existe a presença de fadas ou mediadores que resolvam os problemas dos protagonistas; são as próprias personagens que agem por elas mesmas na busca de solução para seus conflitos (...) propõem uma retomada dos contos de fadas, como um dos instrumentos utilizados para garantir o caráter emancipatório da literatura (SANTA MARIA, 2006, p. 70-71 *apud* GEBRA e FERRANTI, 2014, p. 25).

O enlace pós-moderno de Colasanti em *Uma ideia toda azul* faz que seus contos sejam diferenciados, a autora usa a fantasia para dialogar com a realidade interior das pessoas, através de seres fantásticos, levando os jovens a se identificarem com suas personagens. Em

“A primeira só” uma das reflexões difundida é de quem somos ou podemos ser como indivíduos sociais, se a vaidade realmente vale a pena, e qual é a relevância de não sermos solitários, principalmente, se somos responsáveis por nossa solidão.

3.2.2 ANALISANDO A PERSONAGEM E O TEMA/CONTEXTUALIZANDO A HISTÓRIA

Em “A primeira só” (2008), como foi dito anteriormente, percebemos que a temática retratada pode ser a solidão, visto que o conto revela a tristeza de uma jovem princesa pelo fato de não ter uma amiga para brincar e, ainda, dividir suas angústias e alegrias. Retraída em seu quarto, no palácio de seu pai, essa princesinha vivia sozinha e chorosa devido a sua condição. Essa ambientação nos parece um tanto distante, ou melhor, destoante, quando observamos que a personagem se trata de uma princesa e, como espaço, temos o palácio, já que no meio em que vivemos não é comum vermos princesas ou palácios, a não ser pela televisão, pois o Brasil deixou de ser monarquia há muito tempo. Acreditamos que esta ambientação seja utilizada pela característica ficcional do gênero, no entanto, apesar do espaço se distanciar da realidade atual brasileira, os sentimentos e angústias da jovem princesa – que são o enfoque do conto – são verossímeis e comuns à realidade da juventude independente da época em que eles estejam inseridos.

Apesar de a garotinha ter um título tão nobre, no texto, percebemos que essa personagem foge ao padrão dos estereótipos dos contos de fadas tradicionais, em que as princesas são representadas por mocinhas frágeis, facilmente subjugadas inicialmente, e que contará com uma figura masculina para que sejam salvas. A princesa do conto de Colasanti (2008) não sonha com o príncipe encantado para que a liberte da madrasta má, sonha com uma amiga para brincar e não é representada como uma princesa escravizada, e sim, lamentosa. A personagem principal nos parecer uma menina infeliz e isso faz reforçar a ideia de que a riqueza nem sempre vem acompanhada da felicidade. Contudo, se trouxermos essa realidade para a atualidade, a situação vivenciada pela personagem principal pode ser lida dessa mesma maneira, porém diante de contextos diferentes. O contexto do qual estamos falando se trata da modernidade digital, que tem levado inúmeras pessoas à solidão em face do individualismo, e isso faz que muitos de nós nos aproximemos e, por vezes, partilhemos da angústia retratada pela filha do rei.

A leitura pode nos levar a repensar em nossas práticas, pois todo texto, independente se ele seja verbal ou não, requer que atribuamos significações para ele, e esse processo faz com que o leitor ative todos os seus conhecimentos, portanto, ler aciona todas as experiências que o leitor possui:

Ler um texto qualquer (...) nos leva a entrar em contato com uma outra experiência, reconstruí-la e reconstruímo-nos. E construir-se significa, sobretudo, inscrever-se na experiência, no real. Uma leitura profunda conduz a uma espécie de imersão no universo das palavras e, quando o leitor volta à tona, se encontra numa terceira margem. Nela, ele pode rever-se, ampliando seu conhecimento de si e do mundo. (MICHELETTI, 2001, p. 16)

Para Micheletti (2001), a leitura faz com que o indivíduo leitor reestruture mentalmente seus conhecimentos, reorganize seus conceitos, por conseguinte, a ficção apresenta uma imersão de saberes, dando condições ao leitor maduro de reelaborar sua realidade.

A identificação (personagem *versus* leitor) gerada pela literatura estreita essa relação e permite que não nos sintamos sozinhos e, muitas vezes, percebamos que os problemas pelos quais passamos também são enfrentados por outras pessoas, sejam elas reais ou não. Essa característica é significativa para a formação humana, principalmente, para os jovens. E, em especial, quando esses jovens enfrentam situações mais complexas. No caso dos alunos matriculados no PAE, é necessário mostrar-lhes que o ser humano pode, por intermédio do contato com a literatura, se tornar mais humanizado diante das adversidades da vida. A literatura nos auxilia neste quesito: a busca pela humanização, uma vez que estaremos trabalhando não apenas no âmbito da língua e linguagem, mas principalmente, no domínio social:

Entendo aqui por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma o homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2004, p. 180)

Cosson (2014) sugere que a prática da Literatura, seja ela efetivada por meio da leitura ou escrita, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, e esse aspecto é fundamental para que haja o letramento. Nesse âmbito, ele sugere que isso ocorra não apenas através do texto em si, mas também por intermédio de outros elementos textuais, como: ilustrações, orelha dos livros ou mesmo a contracapa, entre outros.

Na pesquisa em questão, desenvolveremos atividades a serem aplicadas na sala de aula, a partir das etapas sugeridas por Rildo Cosson (2014), no entanto, ao propor o letramento literário, o autor sugere dois tipos de sequência, a primeira é conhecida por Sequência Básica (doravante SB), que possui três etapas de leitura, e são divididas em antecipação, decifração e interpretação. Mais adiante, em seu livro, o autor sugere a Sequência Expandida (SE), na qual aprofunda os conhecimentos atribuídos às atividades apresentadas aos alunos. Nosso objetivo será desenvolver como sugestão prático-pedagógica à Sequência Básica, apesar de nos estendermos diante da proposta sugerida pelo autor, em razão disso, neste capítulo, faremos uma breve exposição sobre como ela se apresenta.

A proposta apresentada para a concepção da Sequência Básica por Cosson (2014) foi fundamentada nas propostas de leitura de Micheletti (2001), que Corsi (2015) rediscute. Na teoria de Micheletti (2001), onde se embasa Cosson (2014), o processo de letramento literário deve passar por três etapas: a etapa da *antecipação*, da *decifração* e de *interpretação*. Na primeira etapa, observamos as variadas operações realizadas pelo leitor antes mesmo de entrar na materialidade do texto. Nesse momento, segundo o autor, o leitor deve estar ciente do objetivo da leitura, bem como estar atento para a materialidade do texto, ou seja, sua estrutura e composição. A segunda etapa, a *decifração*, é o momento em que os leitores que possuem uma maior familiaridade com as palavras terão, certamente, melhor desempenho. Para os leitores que estão iniciando, de acordo com Cosson (2014), eles deverão levar um tempo maior na realização dessa etapa. Há ainda os que não foram alfabetizados, nesse caso, a dedicação e orientação do professor deverá ser mais contundente, visto que essa atividade se apresenta como “uma muralha praticamente intransponível” (COSSON, 2014, p. 40). A *interpretação*, última etapa proposta por Cosson (2014), é quase sempre empregada com o sinônimo de leitura, todavia, para o autor, a *interpretação* será tomada, em específico, como sendo as relações mantidas pelo leitor no momento em que absorve o texto. Nesse sentido, o motor que impulsiona o leitor na etapa da *interpretação* é o conhecimento que ele tem de mundo. Aqui, nesse momento, o leitor estabelece um tipo de acordo entre as partes envolvidas: o autor, o leitor e a sociedade. Assim, nesse contexto, a *interpretação* se concretiza por intermédio da leitura realizada pelo leitor e, conseqüentemente, das convenções pré-estabelecidas por uma determinada comunidade para a efetivação da leitura. Há que se considerar ainda, nessa etapa, a importância capital do contexto no momento da leitura. Para Cosson (2014), tanto o contexto da obra quanto aquele que pertence à esfera do leitor devem ser observados e suas especificidades devem ser igualmente respeitadas para que a leitura

possa adquirir sentido. Para o autor, o ciclo da leitura se realiza quando essas três etapas são vencidas.

Em seus estudos sobre a leitura, Corsi (2015) sugere que haja uma junção das propostas de Micheletti (2001) e Rildo Cosson (2014), julgando como “indispensáveis para a leitura do texto literário a ‘antecipação’, a ‘decodificação’, a ‘análise’ e a ‘interpretação’”. Portanto, para que seja atingida a interpretação, segundo a autora, é necessário realizar a análise do texto em questão, ou até mesmo do conteúdo temático.

Tanto Corsi (2015) como Cosson (2014) detalham que a etapa da *antecipação* é o momento em que observamos todos os dados da obra, como: autor, ilustrador, biografias, número de página, ilustrações, público alvo, objetivo da publicação da obra, entre outros, averiguando ainda se esta atenderá aos objetivos ao qual propomos nosso planejamento.

É importante que conheçamos, durante a etapa da antecipação, a obra a ser trabalhada em sala de aula, portanto, ao adotarmos a coletânea de contos *Uma ideia toda azul*, de Marina Colasanti, julgamos necessário, inicialmente, realizar uma leitura da capa, do título, das cores e da representação da ilustração. Esses aspectos são fundamentais para uma melhor compreensão do sentido dos contos que configuram a coletânea. No caso dessa coletânea de contos, encontramos, na capa, uma moça sentada à sombra de uma árvore, com um longo vestido com vários tons de azul, portando um chapéu que nos remete à era monárquica, ao mesmo tempo em que segura uma pomba branca nas mãos. As cores da capa são predominantemente o azul, que de acordo com o dicionário de significados e também o conceito popular a cor pode remeter à tranquilidade e harmonia, mas também à depressão e à monotonia.



Ao refletirmos sobre o conto em si e os demais que instituem a coletânea, podemos afirmar que o azul predominante na capa e contracapa está mais ligado à depressão e à monotonia, pois todas as personagens referentes aos contos sofrem com a solidão e o abandono, enfrentam sentimentos de amargura e aflição.

O livro possui dez contos e um total de sessenta e uma páginas. A cada início de conto há uma ilustração, além daquelas que podemos encontrar entre os contos, todas monocromáticas. Em todas as imagens percebemos traços que nos remetem à cultura monárquica, como vestimentas, adornos ou animais. A ilustradora desta coletânea é a própria autora, Marina Colasanti.

Ao final do livro, em sua última página, há uma breve biografia da autora, com uma pequena foto dela, não há informações na orelha, mas uma breve consideração sobre a coletânea, na contracapa. Essa consideração nos deixa curiosos em relação à temática da obra, já que nos adianta o fato de a coletânea apresentar contos, cujas representações fantásticas tratam das angústias e da realidade dos seres humanos de qualquer idade. Na contracapa, percebemos também que a cor azul predomina e ao fundo, em cima de um morro, observamos a imagem de um castelo, que além de remeter aos contos de fadas e às princesas, ainda remete à cultura monárquica e suas ordens hierárquicas.

A *decifração*, segunda etapa da leitura, pressupõe, para Cosson (2014), o conhecimento do código linguístico: “Entramos no texto através das letras e das palavras” (p. 40). No caso de “A primeira só”, sabemos que se trata de um conto. Apesar de esse gênero ser uma narrativa em prosa e apresentar uma economia de recursos narrativos (em virtude de características que lhe são inerentes), no que concerne à materialidade literária, percebemos que há um trabalho bastante rebuscado no sentido das palavras que podem dificultar o trabalho de significação do texto.

Diferentemente dos contos de fadas, o tempo, no conto de Colasanti (2006), não nos remete às narrativas fantásticas, ou contos de fadas, como o “era uma vez”, ao contrário, utiliza o verbo “ser” no pretérito com o modo indicativo, que nos parece mais a organização de uma narrativa cotidiana, assim, o narrador inicia o conto com “Era linda, era filha, era única. (...)”. (COLASANTI, 2006, p. 46)

O conto constrói seu sentido através de uma metáfora, um reflexo no espelho faz que a filha do rei acredite ter uma amiga para brincar e não se sentir tão só no palácio onde mora.

O enredo se desenvolve a partir da experiência de vida da pequena princesa que vivia sozinha e triste, trancada em seu quarto. O pai melancólico, ao ver a tristeza da filha, determina que seja colocado um espelho no quarto da menina enquanto ela dormia. A menina ao acordar e ver-se no espelho reconhece em sua imagem uma amiga e se dispõe a brincar com alegria junto a sua “nova companheira”. Ao brincar com sua imagem refletida no espelho, a princesa atira ingenuamente uma bola de ouro em direção à companheira, estilhaçando, desta maneira, o espelho. Inocente, ao ver os cacos do espelho espalhados no chão, a menina acredita ter ampliado o número de amigas. Resolve, logo, duplicá-los e, ainda, triplicá-los, pisando nos resquícios espalhados pelo quarto. Porém, sua alegria é momentânea, pois a realidade a faz perceber que, finalmente, os cacos do espelho viraram pó e deixaram de existir. Novamente infeliz, a garota atravessa os jardins do palácio a fim de cansar sua tristeza, até que chega a um lago no bosque, onde se encanta com a possibilidade de ter novas amigas, agora refletidas na água. Após brincar com a água que, mesmo ao estremecer-se, apresenta apenas uma amiga refletida em sua superfície, a filha do rei, na ânsia de conseguir novas companheiras para fugir da solidão, se atira na água do lago, estilhaçando o espelho d’água e afundando com suas amigas.

A linguagem é prosaica e de fácil entendimento, são utilizados alguns adjetivos para a construção das características físicas e psicológicas da personagem principal: a filha do rei. Como sabemos, os adjetivos são fundamentais para a caracterização das personagens, neste conto, percebemos que eles são selecionados, em sua maioria, para designar apenas virtudes da menina, porém, há um momento em que na descrição o adjetivo é empregado de maneira negativa para designar um sentimento da princesa, em “Sozinha” (2006, p. 46). No caso deste conto, encontramos também vários elementos metafóricos que juntos organizam uma imagem sobre a princesa, como em: “No reflexo da água a amiga esperava por ela. Mas a princesa não queria mais uma única amiga, queria tantas, queria todas, aquelas que tinha tido e as novas que encontraria.” (Colasanti, 2006, p. 49). Eles nos ajudam perceber a personalidade da personagem e compreender a singeleza que a define como ser.

Em relação aos modos de discurso, observamos apenas dois casos de emprego do discurso direto no conto, em ambos, a princesa está se dirigindo ao seu reflexo, a qual acredita ser uma amiga.

Em “A primeira só”, podemos apontar apenas cinco personagens, sendo o rei, a filha, o vidraceiro, o moldureiro e o reflexo do espelho, que a princesa acredita ser uma amiga.

Como em todo conto, a história não lança mão de muitas personagens, nem de longas descrições, no entanto, a construção de sentimentos que as envolve são expressivas. O que mais nos chama a atenção é que as personagens não são designadas por nomes próprios, mas por suas funções sociais, o que pode remeter à importância dada para a hierarquia que se forma mediante o papel que cada personagem desenvolve no reino, e assim, na história, indicando a influência de títulos nobiliárquicos.

No que diz respeito ao espaço, no conto de Colasanti (2006), verificamos que ele pode ser determinado por dois lugares, o palácio e o lago dos jardins do palácio. Esses espaços são bem marcados na narrativa, criando toda a ambientação dos acontecimentos.

O conto em questão pode trazer inúmeras interpretações, no entanto, cabe ao aluno, com a mediação do professor, realizar o processo de leitura e, conseqüentemente, atingir a construção do sentido do texto. Esse trabalho de direcionamento e acompanhamento do professor durante as atividades realizadas nas etapas de leitura permite que o aluno atinja efetivamente o letramento literário.

Após a etapa da *decifração*, se chega ao momento da análise do texto. Corsi (2015), a partir da proposta de Micheletti (2001, p. 16), nos orienta que a *análise* (significação no interior do discurso): “consiste numa desmontagem para se atingir o significado no interior do próprio discurso”.

O uso da linguagem prosaica em “A primeira só”, faz parte da genericidade do conto, ou seja, esse tipo de leitura fluida, de fácil compreensão, mas de grande carga semântica são características particulares do gênero conto, já que cada gênero se caracteriza por um repertório específico de papéis e eixos na singularidade de sua produção (REUTER, 2014, p. 50). A repetição das palavras como, por exemplo, no trecho “chorava e chorava” (2006, p. 46) serve para quantificar a tristeza, ou seja, é uma forma de materialização dos sentimentos vivenciados pela personagem principal.

O uso de adjetivos, como foi dito anteriormente, é expressivo, pois a princesa não era qualquer menina, ela “era *linda*, era *filha*, era *única*”; e mesmo com tantos atributos, percebemos a tristeza que a princesa carregava: “*Sozinha* outra vez a filha do rei” (2006, p. 46). O adjetivo nos permite delinear as principais características que envolvem a construção da personagem (física e psicológica), bem como do universo no qual ela está inserida, fazendo que, o tempo todo, o leitor reflita sobre o paradoxo: ter tudo *versus* não ter nada, vivenciado

pela menina durante toda a narrativa. Ainda há uma ambiguidade no uso deste adjetivo, já que se repararmos no termo “*única*”, identificamos que ele tanto pode referir-se à princesa como uma garota singular e incomparável, ou mesmo, sozinha e solitária, o que reforça a concepção da solidão que pesava sobre a garota. Essas referências nos fazem retomar o título “A primeira só”, e, em relação ao contexto, reafirmar o sofrimento da personagem diante do seu estado.

As metáforas em “quando a princesa acordou, já não estava mais sozinha”; “E riram as duas”; “Felizes juntas, felizes iguais” (2006, p. 46), nos indicam a ingenuidade da princesa em não perceber que não havia outra garota no quarto, e sim apenas o próprio reflexo no espelho. Toda a representação que a garota observava nada mais era do que sua própria imagem. Essa característica quase que pueril da princesa se dá apenas no primeiro momento do conto, em que ela descobre o prazer da companhia de uma amiga. Ao contrário disso, em outro momento, sua reação é completamente diferente, nele, a princesa se rebela ao descobrir que está sozinha novamente. Tentando se libertar das paredes do quarto que a aprisionavam, foge à procura de novas amigas. Nesse momento, ela rompe os paradigmas instituídos até então, visto que não aceita mais a solidão.

O espelho pode designar vários sentidos, para Lacan (*apud* IMANISH, 2008, p. 09), “Basta compreender o estado do espelho como uma identificação, no sentido pleno que a análise atribui a esse termo, ou seja, é a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem”, essa metáfora é dividida em três perspectivas: 1) bebê; 2) o espelho; 3) sua imagem; e 4) o processo de se “reconhecer” nesta imagem. Para o estudioso da psicanálise, o processo de reconhecimento pelo sujeito não se dá de uma forma racional ou consciente, é necessário que haja o amadurecimento através do processo que acontece no inconsciente de cada um.

Quando o bebê ou criança, mesmo sendo pouco consciente de si, já reconhece sua imagem no espelho, esse “eu” é simbolizado, assim acontece a metáfora, as analogias que acontecem diante da imagem que se reflete é como cada indivíduo se legitima. Segundo Imanish (2008, p. 11), as metáforas ou analogias podem ser sustentadas em algumas características inerentes a ambas: o *eu* como imagem, o *eu* como imagem virtual, o *eu* como imagem virtual alienada. Então, para que o indivíduo entenda a conquista do próprio corpo, ou seja, a constituição de um *eu* na criança, depende não apenas do desenvolvimento maturacional, mas exige a implicação de outro, o qual insere a criança no universo da

linguagem e da comunicação. Assim, os comportamentos e a sobrevivência da criança dependem de outro sujeito para que ela, através do aprendizado, tome consciência do seu *eu* como indivíduo legítimo:

Portanto, falar em *sujeito* na teoria lacaniana não é gratuito, pois percebemos que se trata de um eu assujeitado ao Outro e ao seu desejo. No entanto, este assujeitamento inicial é entendido como fundamental e necessário para que a criança possa vir a se inserir no mundo dos humanos. (IMANISH, 2008, p. 13)

Partindo dos pressupostos lacanianos, a princesa em “A primeira só” é como o bebê que ainda não se reconhece diante do espelho e, para tanto, necessita de um sujeito que legitime suas atitudes. Como filha do rei, num primeiro momento, não se reconhece como indivíduo próprio e, no conto, não há ninguém com quem ela possa contar. O rei, por sua vez, participa do “momento metafórico” ao utilizar os meios que conhece para orientar a filha, e isso faz que a princesa atinja a sua maturidade enquanto sujeito. Assim, se justifica a atitude da garota ao não aceitar mais a condição que lhe era imposta por tanto tempo: ser única. É neste instante que a princesa rompe os paradigmas dos contos de fadas e toma a direção de suas próprias aspirações. Portanto, em “A primeira só”, o espelho pode ser o objeto que corrobora a ingenuidade inicial da princesa, e ao ser quebrado, também simboliza a ruptura dessa ingenuidade, estabelecendo, deste modo, as consequências dos atos desenfiados cometidos pela princesa ao deixar de ser a garotinha submissa. Sua insolência faz que a repercussão de suas atitudes sejam trágicas.

O conto é narrado por um narrador heterodiegético², ele conhece todas as personagens, ele é “onisciente”, e é a partir desse narrador que percebemos as emoções da princesa e de seu pai. Essa característica fica evidente nos trechos: “Decidiu acabar com tanta tristeza”, “Não queria saber das bonecas”; “No reflexo da água a amiga esperava por ela”; “Mas a princesa não queria mais uma única amiga” (2006, p. 49). Entendemos que esses fragmentos não apresentam discurso direto, portanto, nos adentramos nos desejos, anseios, angústias ou pensamentos das personagens através do que o narrador nos apresenta.

Nos discursos diretos: “– Engraçado (...), a outra é canhota” (2006, p. 46) e “– Engraçado, são canhotas” (2006, p. 48), parece-nos a negação da princesa ao perceber que não havia mais ninguém no quarto além dela e de seu reflexo, pois, o primeiro trecho remete ao momento em que a princesa acorda e vê o espelho frente à sua cama; e no segundo, em que

² O narrador relata uma história da qual não participa como personagem. Apenas sabe o que se passou e se preocupa em mostrar tal fato ao leitor.

o espelho é estilhaçado pela bola de ouro e a princesa percebe seu reflexo espalhado em vários cacos no chão.

Em relação às personagens, segundo Greimas (1970, *apud* REUTER, 2014, p.46), existem seis categorias de *actantes*, participando da narrativa definida como uma *busca*, essas seis categorias são divididas em dois eixos fundamentais para definir as condutas humanas. No primeiro eixo: o do desejo, do querer, e no segundo eixo: o do poder. O *adjunto* e o *oponente* ajudam ou se opõem à realização da busca.

A personagem *sujeito* do conto é a princesa. O rei, e o reflexo da princesa – ao qual ela acredita ser sua amiga – são personagens *adjuvantes*, junto ao vidraceiro e o moldureiro. Essa classificação se dá pelo fato de a princesa querer se apoderar de um “objeto” que, neste caso, acreditamos ser o desejo de não ser solitária. Enquanto o reflexo da princesa no espelho, o rei, o moldureiro e o vidraceiro ajudaram na realização da *busca* da princesa (GREIMAS, 1970 *apud* REUTER, 2014, p. 46).

As personagens, no conto, são organizadas de acordo com suas funções sociais, por esse motivo não é citado um nome próprio, e sim o papel que cada um desempenha dentro do reino, a posição de cada personagem. O rei é o detentor de maior título de nobreza, portanto, toma todas as decisões. A princesa por sua vez, sendo a personagem *sujeito*, não exprime convicção em suas atitudes, ela assume uma postura passiva e volúvel durante a maior parte da história, ela parece demonstrar respeito pelas decisões do pai, até o momento em que se rebela ao experimentar a companhia da amiga e depois perdê-la. O vidraceiro e o moldureiro são as personagens hierarquicamente inferiores, e assim, cumprem seus papéis diante das vontades do rei.

Em relação aos espaços apresentados no conto, o palácio e o lago, ambos são descritos de forma explícita e detalhada na narrativa, e são determinantes para a compreensão da história. Em um primeiro momento, o palácio parece ser o calvário da menina: “Sozinha no palácio (...). Não queria saber de bonecas, não queria saber de brinquedos”. Mas, com a chegada da “amiga”, ele se torna o cenário da alegria e da diversão: “Rápido saltaram as duas da cama”; “Rolaram com ela no tapete, lançaram na cama, atiraram para o alto” (2006, p. 48). Todavia, no momento em que o espelho se estilhaça, a tristeza renasce e a princesa não suporta mais continuar trancada como sempre esteve: “Saiu do palácio e foi correr no jardim para cansar a tristeza”. (2006, p. 48)

Ao chegar à beira do lago, o outro espaço apresentado no conto, a garota se depara com a esperança de ter novas amigas: “Mas a princesa não queria mais uma única amiga, queria tantas, queria todas”; “Atirou-lhe uma pedra. A amiga abriu-se em círculos, mas continuou sendo uma”, demonstra sua insatisfação em ser sozinha e estabelece o clímax da narrativa: “(...) atirou-se na água de braços abertos, estilhaçando o espelho em tantos cacos (...)” (2008, p. 49-50)

Apesar de o palácio ser um espaço importante no conto, sua descrição não acontece. Percebemos através das características psicológicas da princesa o que o lugar desempenha em sua existência. Enquanto a garota se sente sozinha no castelo, ela apresenta a angústia do exílio, mas em nenhum momento o castelo em si é caracterizado como um espaço frio, solitário ou mesmo inacessível aos cidadãos do reino.

A água possui uma representação significativa no conto. A imagem da água e sua simbologia está relacionada à várias vertentes, como a religiosa ou ainda, relacionada à história da arte, ambas as direções oferecem muitas vezes novas maneiras poéticas de se tratar as questões ancestrais que povoam o imaginário humano a respeito da água. Fortes ([2016?]), em seu artigo que trata sobre o significado e simbologia da água, afirma que o simbolismo da água como fonte de vida é mencionado em quase todas as cosmogonias³, desde o Gênesis, na Bíblia, até o Alcorão, ou mesmo em escritos pagãos, como os do filósofo grego Aristóteles, que cita Thales de Mileto (624-546 a.C) ao afirmar que a água seria o elemento original ou o princípio de todas as coisas. Em diversas situações, vemos a água como fonte da vida, como fonte de rejuvenescimento, água mãe, símbolo gerador, regenerador, entre outras perspectivas.

Em relação ao conto “A primeira só”, inferimos que o elemento água possui duplo sentido, primeiramente, o vemos como fonte de vida *versus* morte, é refletida no lago. Depois de se insubordinar diante das possíveis regras do pai, uma chance de acabar com a solidão, ao rebelar-se e fugir do castelo procurando cansar a tristeza, a princesa encontra no reflexo da água uma vida com uma nova amiga. Mas, apesar da esperança dada à princesa, a falta de possibilidade daquela “nova amiga” se tornar várias levou a garotinha à sua própria destruição, no momento em que se lança no lago para buscar o que ela tanto almejou em sua existência, mas acabou ali, enquanto some nas pequenas ondas com que o lago arrumava sua superfície.

³ Corpo de doutrinas, princípios (religiosos, míticos ou científicos) que se ocupa em explicar a origem, o princípio do universo; cosmogênese.

No que concerne aos tempos empregados no conto, podemos verificar que ele se inicia com a utilização do pretérito imperfeito do indicativo, em um primeiro momento, como nos trechos “Mas de que *adiantava* ser princesa”; “Sozinha no palácio *chorava* e *chorava*”; “De noite o rei *ouvia*”, isso ocorre até o início do segundo parágrafo do conto, até o momento em que o rei decide acabar com a tristeza da filha. Depois da decisão do rei, o tempo verbal predominante no conto é substituído pelo pretérito perfeito do indicativo: “*chamou* o vidraceiro, *chamou* o moldureiro”; “Quando a princesa *acordou*”; “Uma *sorriu* e *deu* bom-dia. A outra deu bom-dia sorrindo” (2006, p. 46).

Essa mudança na escolha do tempo verbal nos indica que o que era costumeiro, ao cotidiano da princesa, se encerra no momento em que o pai resolve colocar o espelho no seu quarto. Ser princesa já não era um fardo tão grande para a garota, chorar passou a não ser mais uma ação que se repetia todas as noites, ouvir os soluços da filha não era mais comum ao pai. Ao optar pela mudança, o autor deixa entrever que, por meio da utilização do pretérito perfeito do indicativo, as ações no conto passam a ser vistas como atos corriqueiros e não mais preocupações ou sofrimento. Ao chamar o vidraceiro e o moldureiro, o pai tomou a decisão pela felicidade da filha. Quando a filha acorda e se depara com o espelho, temos a impressão de que, pela primeira vez, naquele instante, ela estava animada e pronta para o dia que a esperava, e quando sorriu e deu bom dia, percebemos que algo mudou, foi como se a princesa se reconhecesse como indivíduo, como uma pessoa comum, igual a todas as outras, pois, a partir desse momento, não estava mais sozinha, tinha, enfim, uma companhia: uma amiga de verdade. Assim, realizadas as primeiras etapas de leitura: a *antecipação* da obra, a *decifração* e a *análise*, podemos partir para a *interpretação*, que, para Cosson (2014, p. 41), é o momento exato, em que percebemos o diálogo que se estabelece entre o texto e o contexto.

Em “A primeira só”, de Marina Colasanti (2006), podemos inferir que esse conto nos remete à temática da solidão, das tristezas experimentadas pelo ser humano e, principalmente, ao fato de reconhecer que os bens materiais não são sinônimos de felicidade, ou seja, não precisamos necessariamente “ter” algo para “sentirmos” felicidade.

Como podemos ver, no caso da princesa, nem mesmo os brinquedos mais caros do reino lhes trouxeram a alegria de viver. Ao contrário disso, a menina tinha um desejo, aparentemente simples, afinal de que *adiantavam* tantos brinquedos se não tinha com quem brincar. Seu desejo era não se sentir mais tão só e isso poderia ser resolvido se pudesse ter, ao menos, uma amiga. A partir do momento em que não se reconhece mais solitária em seu

mundo, mesmo que esta aparente companhia ou amizade seja retribuída, minimamente, pelo reflexo do espelho, através da *mimesis*⁴ das ações da princesa, uma amiga era tudo o que queria.

A maior angústia da personagem era não ter com quem interagir, e dividir suas alegrias e frustrações, como aconteceu com o reflexo que ela acreditou ser sua nova amiga. O desejo da menina e sua alegria foram momentâneos, visto que o espelho se quebra e com ele vai sua esperança de ser feliz. Entretanto, uma chama ainda renasce, no momento em que, depois de fugir do palácio a procura de alguém para dividir seu tempo, seus brinquedos e seu afeto, há um reencontro com sua “amiga” no lago, mas, desta vez, já não era mais o bastante para a princesa apenas uma amiga, queria todas quantas pudesse encontrar. Assim, tentando resolver seu problema existencial: a angústia de viver sozinha, a filha do rei se joga no lago, buscando em suas profundezas encontrar “o outro”, renascendo para uma nova vida, da qual a solidão foi riscada.

Neste capítulo, foi feita uma leitura analítica do conto de Marina Colasanti “A primeira só”, de acordo com as propostas apresentadas por Cosson (2014) e Micheletti (2001), juntamente com a rediscussão de Corsi (2015). Acreditamos que discutirmos os elementos simbólicos presentes no texto, como o espelho e a água, e o que eles representam no conto, possa alcançar resultados significativos no que concerne ao letramento literário dos nossos alunos.

3.2.3 A CONSTRUÇÃO DESCRITIVA NO GÊNERO DA ESFERA LITERÁRIA

Há quem acredite que um texto, ao pertencer a determinado gênero, possui características unilaterais. Engana-se quem acredita que um texto é homogêneo, pelo contrário, assim como na arte literária, por exemplo, um aspecto bastante importante a ser considerado é a heterogeneidade verificada na composição textual. A observação deste elemento nos permite compreender como se efetiva a construção das diferentes tipologias textuais na superfície do texto, revelando, desse modo, seu próprio estilo e sua estrutura.

⁴ s.f. Retórica Figura que se baseia no emprego do discurso direto e essencialmente na imitação do gesto, voz e palavras de outrem.

Nesse sentido, esse capítulo do nosso trabalho será dedicado à observação da construção híbrida do gênero da esfera literária, buscando apreender, em particular, a organização do modo descritivo e, por fim, compreendendo o papel do adjetivo nesse contexto. Para tanto, utilizaremos os trabalhos de Marcuschi (2008), Adam (1997), Charaudeau (2008), entre outros autores.

Na tentativa de entendermos melhor como ocorre a heterogeneidade tipológica, é necessário, primeiramente, ainda que de forma bastante simplificada, estabelecermos a distinção entre gênero textual e gênero da esfera literária. No primeiro caso, estamos tratando de todas as possibilidades de apresentação dos textos, tanto orais quanto escritos. Assim, cada texto possui um conjunto de características que lhes são inerentes e são essas mesmas características que possibilitam a sua classificação, entre elas, podemos destacar: o assunto do texto, quem fala, para quem se fala, qual a finalidade do texto, se ele apresenta características mais próximas do modo narrativo, descritivo, argumentativo, instrucional, etc.

Portanto, entendemos por gênero textual as diferentes formas de linguagem empregadas nos textos que, por sua vez, podem ser mais ou menos formais, podendo até mesmo se combinar em um determinado texto. Todavia, o texto será tipificado, levando-se em consideração o gênero que tiver maior predominância. Podemos destacar alguns exemplos de gêneros textuais da ordem dos textos escritos: o artigo de opinião, o conto, a receita e, ainda, textos orais, como: a aula, o debate, a palestra, entre outros, todavia, cada um deles apresenta suas especificidades. Logo, concluímos que os gêneros textuais representam, na realidade, a maneira como a língua está organizada, podendo se manifestar por meio das mais variadas situações de comunicação.

O gênero da esfera literária compreende todos os tipos de texto, diz respeito à especificação de textos que são classificados segundo a sua forma: gênero lírico, gênero épico e gênero dramático, como já dito anteriormente.

No caso da nossa pesquisa, trabalhamos com o gênero da esfera literária “conto” que pertence à ordem do narrar e é caracterizado pela disposição direta, sem circunlocuções, como mencionado, no capítulo que trata das especificidades desse gênero. Assim, é necessário que seja expresso o maior número possível de informações sobre a ambientação, personagens e enredo em um curto intervalo de páginas. Para isso, a estrutura desse gênero da esfera literária se vale de formas enunciativas de organização para a composição textual, que, nesse caso específico, além de narrativa, pode se valer também da exposição descritiva.

Ao contrário do que é postulado, a estrutura da descrição não precisa ser necessariamente composta por um longo período do detalhamento das vestes de uma personagem, como acontece em *Senhora*, quando o narrador alencariano⁵ dispõe de grande intento, por várias páginas, ao descrever o vestido que Aurélia, a personagem principal da história, trajou em uma de suas recepções. A descrição de uma situação ou de uma personagem pode ser ocultada por uma característica ou termo sutil. Quando isso ocorre, cabe ao leitor a tarefa de perceber a construção de sentido no texto. Um exemplo disso é o romance machadiano⁶, *Dom Casmurro*, que em uma de suas inúmeras descrições, é possível perceber a personagem Bentinho fazendo acusações em relação à Capitu, mas, todavia, ele se utiliza da opinião de outras personagens para alcançar seus propósitos, disfarçando, assim, seu ciúme obsessivo por essa personagem. Mas se nos atentarmos para o apelido dado ao narrador-personagem do romance, casmurro é o adjetivo que remete ao indivíduo obstinado, ensimesmado, fechado em si, e isso nos diz muito sobre a personagem de Bentinho, principalmente por suas crenças e julgamentos, no que se refere a sua amada. Assim, é importante destacarmos que a descrição pode definir um texto ou um fragmento dele, ela se apresenta explicitamente como tal, caracterizando pessoas ou objetos, como no caso das narrativas alencarianas, deixando indícios subentendidos, como nas machadianas, entre outras formas.

Segundo Charaudeau (2008), o modo de organização do discurso descritivo, assim como o narrativo e o argumentativo, é um procedimento discursivo que utiliza determinadas categorias da língua com o intuito de produzir efeitos que, neste caso em particular, resulta na descrição. Esse modo de organização se fundamenta na atividade de linguagem de descrever, dando, assim, existência aos seres por meio das operações de nomear, localizar e qualificar.

Além de diferenciarmos, brevemente, descrição de modo descritivo, é necessário que esclareçamos as diferenças entre descrever e contar. Parece-nos espontâneo distinguirmos a ordem do descrever e do narrar, conquanto, esses dois modos estão intimamente ligados, apesar de terem suas especificidades. Para que haja uma narrativa, é necessário que exista um contexto, e dentro deste, a trama de uma história, já a descrição é um dos componentes empregados que atua como procedimento para a continuidade e entendimento da história narrada. “Descrever corresponde a uma atividade de linguagem que, embora se oponha às

⁵ Referente a **José Martiniano de Alencar** (1829-1877), que foi um romancista, dramaturgo, jornalista, advogado e político brasileiro. Foi um dos maiores representantes da corrente literária indianista.

⁶ Referente a Joaquim Maria **Machado de Assis** (1839-1908), que foi um escritor brasileiro, considerado por muitos críticos, estudiosos, escritores e leitores um dos maiores senão o maior nome da literatura do Brasil.

duas outras atividades, – contar e argumentar – combina-se com elas”. (CHARAUDEAU, 2008, p. 111).

Para Charadeau (2008), os componentes destinados à construção descritiva são à base da identidade civil, e podem ser divididos em três perspectivas: **nomear**, **localizar-situar** e **qualificar**. A primeira, **nomear**, diz respeito ao fato de fazer existir um ser. Isso se dá por intermédio de duas operações: a percepção e a classificação. A segunda perspectiva, **localizar-situar**, é encarregada de definir qual lugar no tempo e espaço o ser irá ocupar. Todavia, além de determinar esses dois referenciais, ela ainda pode atribuir-lhe algumas características, uma vez que a posição espaço-temporal pode, entre tantas outras propriedades, revelar sua razão de existir. Enfim, a tarefa de **qualificar** está intrinsecamente ligada à tarefa de **nomear**, entretanto, sua característica específica é atribuir sentido particular aos seres, tanto de um ponto de vista objetivo quanto subjetivo. No segundo caso, ao **qualificar** um ser, de modo subjetivo, o descritor lhe atribui características que o singularizam e especificam não apenas de modo racional, mas, sobretudo, emocional.

Portanto, a descrição pode identificar os seres do mundo de acordo com a realidade e códigos sociais impostos por uma época determinante, características relacionadas à classe social ou o sentido particular de um ser ou objeto, criando, assim, uma imagem atemporal do mundo.

Iremos analisar o conto “A primeira só” (2006), correspondendo aos elementos relacionados aos componentes destinados à construção descritiva de Charadeau (2008), no entanto, não nos utilizaremos de todos, apenas daqueles que consideramos mais expressivos para o nosso estudo, pois entendemos que o autor possui uma vasta teoria sobre o conceito e uso do modo de organização descritivo. Ainda, à perspectiva de Adam e Revaz (1997), trataremos da descrição, para construirmos o sentido almejado no conto, para aprofundarmos nossa análise nos próximos tópicos.

3.2.3.1 A construção descritiva em “A primeira só”

Com o intuito de contextualizarmos o modo descritivo na narração, observaremos por meio do conto “A primeira só”, de Colasanti (2006), como se dá essa construção,

apontando quais mecanismos próprios da descrição a autora utiliza para a arte de contar. Na narrativa em questão, os trechos descritivos nos revelam, inicialmente, sobre quem irá tratar a história. Assim, logo na primeira linha do conto, a autora inicia a história com o trecho “Era linda, era filha, era única. Filha de rei.” (COLASANTI, 2008, p. 46), percebemos, neste momento, que a intenção em **qualificar e nomear** (CHARAUDEAU, 2008, p. 131-138). A garotinha é bastante contundente, pois não se tratava de uma menina qualquer, ao contrário, ela ocupava um lugar particular no mundo. Os atributos da menina mostram que ela se tratava de uma princesa, tanto pela posição que ocupava quanto por sua beleza, se considerarmos que a beleza de uma pessoa, na maioria das vezes, está associada ao estereótipo do belo, assim, dificilmente a falta de beleza é um atributo que irá descrever um príncipe ou uma princesa. Por ser uma princesa, poderíamos inferir, inicialmente, que nada lhe faltasse. Entretanto, essa suposição logo cai por terra, uma vez que, na sequência da história, descobrimos a tristeza que assola a pequena criança corroborada em: “Sozinha no palácio chorava e chorava. Não queria saber de bonecas, não queria saber de brinquedos. Queria uma amiga para gostar.” (COLASANTI, 2006, p. 46). Contudo no trecho: “*Era linda, era filha, era única*”, qualifica a personagem, demonstrando os atributos da menina; logo, “Filha de rei (...)”, nomeia a protagonista, instituindo uma identidade particular, comum à nossa heroína.

No procedimento de **localizar-situar**, segundo Charadeau (2008, p.137), o uso de categorias da língua tem por efeito fornecer um enquadre *espaço-temporal*, jogando essencialmente com a precisão. Essa indicação busca levar o leitor compor a identificação dos *lugares* ou da *época* em que essa história se desenvolve.

Em “A primeira só” (2006), essa ideia da precisão e dos detalhes é construída através da ambientação em que a angústia da menina toma conta de seu ser: “Sozinha outra vez a filha do rei. Chorava? Nem sei. (...) Saiu do **palácio** e foi correr no **jardim** para cansar a tristeza. Correu, correu, e a tristeza continuava com ela. Correu pelo **bosque**, correu pelo prado. Parou à **beira do lago**.” (COLASANTI, 2008, p. 49). Em relação aos lugares, o conto foca no palácio (quarto da princesa) e a beira do lago como os dois lugares mais importantes para no desenrolar da narrativa, no entanto os outros dois lugares que são mencionados apenas neste trecho nos chama a atenção enquanto o procedimento linguístico de **localizar-situar**, pois esses dois lugares definem muito mais do que onde o conto é ambientado, mas sim, podem ser referidos à extensão do sofrimento da personagem diante da realidade em que ela se encontra. Além de a princesa ultrapassar os muros do palácio, ela também sente a necessidade de atravessar todas as fronteiras que ele impõe, tão grande é a tristeza que sente

dentro de si. Charadeau (2008) prestigia tanto o valor do procedimento de **localizar-situar** no modo de organização descritiva, que reforça essa concepção: “determinar o lugar que um ser ocupa no *espaço* e no *tempo*, aponta para um recorte objetivo do mundo, mas sem perder de vista a visão que um grupo cultural projeta sobre esse mundo.” (CHARADEAU, 2008, p. 113-114). Isso nos leva a crer que apenas poderemos conceber os acontecimentos se estiverem situados diante do espaço e o tempo em que um episódio advém.

3.2.3.2 A encenação descritiva em “A primeira só”

A encenação descritiva, segundo Charadeau (2008), é ordenada pelo sujeito falante, – para este daremos o nome de descritor, – mas no sentido daquele que descreve os fatos que estarão sendo organizados no texto. Este sujeito falante irá produzir *efeitos* no texto ao qual ele descreve de forma implícita ou explícita, que compete ao leitor competente percebê-los ou não. Esses efeitos podem ser classificados como: efeito de *saber*, efeitos de *realidade* e de *ficção*, o efeito de *confidência* e o efeito de *gênero*. (CHARAUDEAU, 2008, p. 139)

O **efeito de saber** pode produzir-se toda vez que o descritor procede a uma série de *identificações* e de *qualificações* que, presumivelmente o sujeito leitor não conhece. Os **efeitos de realidade e de ficção** devem ser tratados em conjunto, visto que o fenômeno de alternância entre esses dois modos de visão do mundo é que constitui o principal interesse de relatos. Esses efeitos constroem uma imagem dupla de *narrador-descritor*, a qual ora é *exterior* ao mundo descrito, ora é *parte interessada* em sua organização, ou seja, a narrativa pode representar ora um *mundo realista*, ora um *mundo imaginário*. O **efeito de confidência** procede de uma intervenção explícita ou implícita do descritor, que é levado a exprimir sua apreciação pessoal, podendo ser manifestado de diferentes maneiras, tais quais:

- a) Revelando reflexões pessoais: quando o narrador-descritor narra sobre suas sensações e expectativas;
- b) Interpelando diretamente o leitor: no momento em que se comunica diretamente com o leitor, usando, por exemplo, um pronome pessoal como o “você”. Estratégia muito usada pelo escritor Machado de Assis em suas obras;

- c) Chamando o leitor a compartilhar uma reflexão que o narrador faz consigo mesmo: quando o narrador convida o leitor a refletir sobre os pontos de vista e concepções que ele levanta acerca do texto;
- d) Organizando seu discurso: O narrador organiza o discurso de tal maneira que parece compartilhar os critérios que conduzem a descrição;
- e) Procedendo à negação de algumas qualificações antes de afirmar outras: como a própria concepção já nos infere, esse descritor se manifesta afirmando e negando o conceito simultaneamente, esse efeito acontece para tentar captar a atenção do leitor competente diante de perspectivas que este narrador-descritor considere importantes.

Na análise do nosso trabalho iremos destacar os efeitos de gênero e de confiança que são encontrados no conto de Colasanti.

O texto, ao iniciar-se, em “Era (...)” (COLASANTI, 2008, p. 46), cria o **efeito de gênero** (CHARAUDEAU, 2008, p. 142), pois principiamos a leitura remetendo-a aos contos maravilhosos, que quase sempre se utilizam da construção “Era uma vez...”. Assim, esse procedimento de discurso, ao ser repetido em determinados gêneros ou ações, produz efeitos que nos remetem instintivamente a algo já conhecido e harmonioso. A prova disso é quando contamos uma história infantil, geralmente, os espectadores sempre esperam que o início da história apresente a tão famosa construção que alude aos contos de fadas. Quando isso não ocorre, ou seja, quando a história não começa por “Era uma vez...”, quem a ouve pode acreditar que a pessoa que está contando não sabe contar histórias ou, ainda, que aquilo que será contado não está, realmente, interligado ao contexto aguardado: ao mundo das histórias infantis.

Nos parágrafos dois, três e dezenove, o descritor apodera-se do **efeito de confiança** (CHARAUDEAU, 2008, p. 142), quando o descritor exprime uma apreciação pessoal, explícita ou implícita, sobre uma determinada situação ou sentimento das personagens. No caso do segundo parágrafo, em: “Sozinha no palácio chorava e chorava. Não queria saber de bonecas, não queria saber de brinquedos. Queria uma amiga para gostar.” (COLASANTI, 2008, p. 46), o narrador chama os leitores a compartilhar de uma reflexão que ele faz consigo mesmo. O narrador-descritor permite que apreendamos a tristeza e a solidão que a garota enfrenta e, neste momento, nos apresenta a realidade ao redor da filha do rei, que apesar de ser princesa, não tem tudo que deseja. Assim, o poder e a condição financeira do pai não

permite que o vazio experimentado pela princesa com a solidão dê lugar a outro tipo de sentimento.

Essa revelação nos leva ao terceiro parágrafo, em que a mesma situação de criação de **efeito de confiança** se repete quando o rei expressa o pesar que sente pelo fato de a filha ser tão triste, ainda o descritor manifesta-se interpelando diretamente o leitor: “De noite o rei ouvia os soluços da filha. De que adianta a coroa se a filha da gente chora a noite?” (COLASANTI, 2008, p. 46). Neste intervalo, o narrador revela as reflexões pessoais do pai da menina e sua angústia ao se sentir impotente diante das circunstâncias em que a filha se encontrava.

No décimo nono parágrafo, o narrador apresenta novamente uma reflexão que faz consigo mesmo, em “Chorava? Nem sei” (COLASANTI, 2008, p. 49), ao confidenciar o momento, em que a princesa volta a ser sozinha, depois de ter convertido todas suas amigas refletidas, em pó brilhante. E isso nos intriga como leitores, visto que o narrador conhece todos os sentimentos das personagens. Isso nos faz acreditar que o objetivo do descritor, neste momento do conto, seja demonstrar a mudança de personalidade da princesa, que deixa de ser submissa e busca a realização de sua aspiração: ter várias amigas, não apenas uma como no início da história.

Para Adam e Revaz (1997), quando estamos tratando da descrição, podemos utilizar em nosso texto mais de um efeito do modo de organização descritivo para construirmos o sentido almejado. Conforme os autores,

A descrição de uma ação apresenta-se em geral, sob a forma de uma sequência de ações temporalmente ordenadas. (...) a organização da descrição obedece ao seguinte princípio: uma ação global desenrola-se numa continuidade de microações. (ADAM & REVAZ, 1997, p. 50)

Para o Adam & Revaz (1997), na realidade, o mais importante é o efeito expressivo implementado para a realização dessa tarefa. Para descrever uma ação, podemos contar com três possibilidades, a *descrição de uma situação*, a *descrição de uma ação*, e a *descrição ao relato das ações*. (ADAM & REVAZ, 1997, p. 49-51)

A *descrição de uma situação* é onde as ações são mostradas sincronicamente, isto é, o tempo não avança. Na *descrição de uma ação*, a personagem ao invés de ser caracterizada pelas suas partes e qualidade, é descrita através de seus atos. E *da descrição ao relato das ações*, é uma concepção que se inscreve em uma estrutura de intriga, pois expõem ações sem incluir o outro lado, ela é estabelecida em uma fronteira entre a descrição e a narrativa.

Em “A primeira só” (2006), apontamos esses efeitos em dois momentos, no quinto e no sétimo parágrafos do conto, respectivamente: “(...) a outra é canhota”, “Riram muito depois. Felizes juntas, felizes iguais. A brincadeira de uma era a graça da outra. O salto de uma era o pulo da outra. E quando uma estava cansada, a outra dormia.” (COLASANTI, 2008, p. 46). Nesses dois momentos, apontamos ações que são elementares para a construção da personagem e da relação que existe entre ela e o próprio reflexo. No quinto parágrafo, por exemplo, ele não deixa entrever de fato quem pensou que a outra era canhota, mas, ao contrário, reafirma a condição de que uma delas era o reflexo da outra no espelho. No entanto, a ausência de temporalidade nas passagens transcritas deixa entrever, nesse momento, que o propósito de quem descreve é permitir que o leitor entenda a familiaridade entre as duas garotas, ou seja, a princesa e o seu reflexo.

A movimentação da *descrição de uma situação* pode levar a uma *descrição de ações* (ADAM & REVAZ, 1997, p. 50). Ela se desenrola de maneira temporal, em atos ou atitudes que permitem a continuidade da história narrada e estabelecem a coerência na construção da personagem, ou mesmo, da relevância do objeto ou situação descrita no desenvolver do texto. Em “A primeira só”, podemos destacar uma situação em que a *descrição de ações* acontece. Isso se dá no oitavo parágrafo: “O rei, encantado com tanta alegria, mandou fazer brinquedos novos, (...). Bichos, bonecas, casinhas, e uma bola de ouro. A bola no fundo da cesta. Porém tão brilhante, que foi o primeiro brinquedo que escolheram.” (COLASANTI, 2008, p. 48). Neste intervalo, identificamos que o rei, ao ver a felicidade da filha, se dispõe a buscar todos os meios possíveis para que este estado de espírito perdure. Então, resolveu presenteá-la com novos brinquedos. A descrição das ações, advindas do desejo do pai da princesa de “mandar fazer brinquedos”, neste trecho, é certamente bastante contundente e se desenvolve concomitantemente à ação da menina, ou seja, sua alegria diante do fato de não se sentir mais sozinha. O rei resolve presentear a filha depois de perceber que os brinquedos seriam significativos para que ela pudesse brincar com a nova amiga.

Ao receberem o presente paterno, e se encantarem com o brilho da bola de ouro, as meninas “Rolaram com ela no tapete, lançaram na cama, atiraram para o alto.” (COLASANTI, 2008, p. 48). Há, neste trecho, a transição da *descrição ao relato de ações* (ADAM & REVAZ, 1997, p. 51). Esse processo é marcado por intermédio da apresentação linear e gradativa, revelada pelas ações das meninas: “rolaram”, “lançaram” e “atiraram”. Desta forma, percebemos que o caráter da exposição das ações, verificado no exemplo dado, deixa de ser descritivo e se apresenta como um relato de ações. Depois de ganhar todos

aqueles brinquedos, o comportamento das meninas se modifica, para usufruir da nova diversão, neste momento, o relato é relevante, uma vez que permite demonstrar temporalmente as ações que irão desencadear o clímax da narrativa, que é o período de maior tensão da história.

No instante do clímax, momento em que o espelho se estilhaça, há também o esfacelamento do jogo da amizade. A princesa se entristece, por um instante, ao perceber que poderia ter perdido sua única amiga, mas, logo em seguida, a alegria retoma seu semblante ao constatar que já não tinha apenas uma amiga, mas várias. A euforia toma conta de garota novamente, e o jogo da amizade retoma como no início da história, quando, ao acordar, percebeu que tinha alguém para brincar. Neste momento, o narrador se utiliza, novamente, da estratégia descritiva passando *da descrição ao relato de ações* (ADAM & REVAZ, 1997, p. 51), no décimo quarto parágrafo do conto, ao declarar:

Agora podia escolher. Um dia escolheu uma, e logo se cansou. No dia seguinte preferiu outra, e esqueceu dela em seguida. Depois outra e mais outra, até achar que todas eram poças. Então pegou uma, jogou contra a parede e fez duas. Cansou das duas, pisou com o sapato e fez quatro. Não achou mais graça nas quatro, quebrou com martelo e fez oito. Irritou-se com as oito, partiu com a pedra e fez doze. (COLASANTI, 2008, p. 48-49)

Como no exemplo anterior, o narrador utiliza dessa operação para expor fatos consecutivos através de ações, inscrevendo-os na estrutura de intriga. Como é possível observar, o narrador ao descrever/relatar essas ações, as apresenta de maneira linear, no caso, obedecendo a uma ordem, de certa forma cronológica, utilizando para tanto alguns organizadores temporais como, por exemplo: *agora, um dia, no dia seguinte, depois*. Esse tipo de descrição/retrato de ações é constantemente categorizado como narração pelo fato de os acontecimentos e as ações nele apresentados estarem inscritos em um determinado tempo, entretanto, estamos tratando de uma descrição.

No momento em que o narrador parte da *descrição para o relato de ações*, ele rompe com a crença da dicotomia textual – que considera a existência de estados simultâneos entre a descrição e a narração –, utilizando, para construir a imagem desejada, uma apresentação de ações sucessivas que se manifestam respectivamente, e que se não estivessem interligadas, muito provavelmente, não conseguiria construir o sentido pretendido no texto, alçando, assim, uma maior proximidade entre a ficção e a realidade.

Enquanto a narração vai além de narrar ações ou acontecimentos, (relatar) ou estruturar uma intriga, um fato que leve a um problema a ser resolvido em seu desfecho, a

descrição assinala estados das personagens, atos e ações que praticam, ou ainda, a condição de objetos relevantes para a composição da fluidez textual, para a compreensão e representação subjetiva que o autor busca criar em sua história.

3.2.3.3 *Descrição: uma representação subjetiva do mundo*

Em relação à representação subjetiva na descrição, valemo-nos de uma classe gramatical, que é essencial para a concepção do sentido no texto, no caso do texto escolhido, analisaremos o emprego dos adjetivos, que, através da carga semântica dotada em sua caracterização, construímos um domínio extenso, que representa toda a intencionalidade do autor em relação à construção de sentido em sua história.

O uso dos adjetivos está relacionado ao procedimento composicional de um texto, e é utilizado pelo sujeito que descreve. Este procedimento está relacionado à disposição gráfica de seus elementos, ou sua ordenação, assim, o acúmulo dos adjetivos produz um ornamento interno textual (CHARAUDEAU, 2008). Em “A primeira só”, Marina Colasanti (2006) não expande o número de adjetivos para construção de sua personagem ou na caracterização da ambientação, ao contrário, ela opta pela repetição de determinados adjetivos. Isso acontece porque os adjetivos utilizados pela autora demonstram, de maneira bastante contundente, a especificidade relacionada à princesa ou mesmo ao ambiente em que ela está inserida.

Para Adam e Revaz (1997, p. 40), o uso dos descritores está ligado às operações descritivas de base, que podem fazer parte *da operação de referência, de aspectualização, de relação e de reformulação*, cada uma dessas operações possuem suas especificidades e estão ligadas à esfera da descrição, que pode ser relacionada às pessoas, coisas, lugares, tempo animais ou plantas. No conto alusivo à nossa pesquisa, apontaremos o uso do adjetivo para *referência* para a personagem da princesa e da bola de ouro, *aspectualização* para analisar o rei, e *relação* também para analisar a princesa e a moldura do espelho.

3.2.3.3.1 As operações descritivas na construção da personagem *a princesa*

No primeiro parágrafo do conto, observamos o uso dos adjetivos: *linda*, *filha* e *única*, para designar a princesa, assim, de acordo com os pressupostos apresentados por Adam e Revaz (1997), a descrição que verificamos faz uma *referenciação* sobre quem a garota é. Cada um dos adjetivos utilizados representa uma característica da menina, ao ser descrita como *linda*, o narrador atribui-lhe um retrato/estado físico, referindo-se à aparência da personagem. Em *filha*, não é utilizado um adjetivo, mas um substantivo adjetivador para caracterizar a descrição de um tipo de caráter. O uso desse adjetivo designa a princesa pela sua posição social, uma particularidade que ela representa. E, em *única*, acreditamos na ambiguidade de sentido do adjetivo, pois ele tanto pode representar a singularidade da personagem, como também sua condição de ser só, portanto, em ambas as representações, há o retrato de um tipo de individualidade. Neste último adjetivo empregado para caracterizar a princesa, torna-se explícita a intenção do uso do descritor e sua função dentro da descrição, nenhum outro adjetivo além de *única* poderia representar tão bem a filha do rei, e produzir esse sentido de ambiguidade que abrange toda a peculiaridade da personagem. No seguinte parágrafo, no descritor *sozinha*, é confirmado o propósito de representar a solidão da princesa através dos adjetivos, como aconteceu na escolha de *única*.

No quarto parágrafo, são indicados os adjetivos *linda*, *única* e *surpresa*, os dois primeiros descritores possuem o mesmo valor semântico, inclusive com a ambiguidade semântica do adjetivo *única*, apresentados anteriormente, no início do conto e já analisados. Todavia, o sujeito que descreve pretende reforçar, ao lançar mão do recurso da repetição, a importância desses adjetivos para a construção física e psicológica da personagem principal, fazendo que o leitor, desde o início da leitura, crie um vínculo com o texto e com a heroína, por meio da assimilação textual, já que este parágrafo descreve o momento, em que a princesa acorda e vê seu próprio reflexo no espelho. Todavia, o desejo da menina de ter uma companhia é tão grande que ela não se reconhece no reflexo. Por outro lado, a repetição dos adjetivos *linda* e *única* reforça a ideia de que para o rei não existia nos arredores do castelo e, quem sabe, em nenhum outro lugar alguém assim como ela (sua posição, beleza, entre outros atributos), isto é, uma criança (à altura da princesa) com quem pudesse brincar e dividir seu tempo. No caso do emprego do adjetivo *surpresa*, acreditamos que sua escolha se deve ao fato de ele, além de reiterar a percepção da condição de solidão da personagem até o momento, visto que, assim como seu pai, ela não acreditava que pudesse ter uma amiga, ele chama a atenção do leitor para a repentina mudança dessa condição, ou seja, a partir desse momento, ela não está mais só.

No quinto parágrafo, o adjetivo *canhota* está coadunando com a *operação de relação*, em que há uma assimilação comparativa entre a princesa e seu reflexo, aquele o que a menina acredita ser a amiga. Esse vínculo faz que diferentes partes do ser ou objeto descrito, no caso a habilidade da lateralidade do membro esquerdo, seja aludido ao indivíduo, à princesa. No conto, não conseguimos identificar, certamente, quem era canhota e quem era destra, pois, o narrador não nos explicita, apenas afirma que “(...) – pensou uma –, a outra é canhota” (COLASANTI, 2006, p. 46), porém, se nos ativermos ao entendimento de que a personagem estava lidando com seu reflexo, seria coerente dizer que a garota era destra e a imagem no reflexo, então, *canhota*.

No sétimo parágrafo, há uma localização temporal, quando o narrador descreve o estado da personagem junto a sua amiga: “Felizes juntas, felizes iguais” (COLASANTI, 2006, p. 46). Esse fato mostra uma situação relativa às *operações relacionadas*. Por meio do adjetivo, identificamos a situação da personagem e conseqüentemente do seu reflexo num tempo individual, a princesa somente pôde ser considerada *feliz* ao constatar que não estava mais só. Isso está relacionado com um momento único durante a descrição da vida da filha do rei, em nenhum outro momento ela apresentou esse estado de espírito, portanto, o estar feliz remete a um instante marcado pela singularidade. Além disso, podemos afirmar que há ainda nesse tipo de operação descritiva, a assimilação comparativa que, de acordo com Adam e Revaz (1997), permite apresentar a descrição de todo o ser/objeto ou de suas partes, colocando-o em relação analógica com outros seres. No exemplo dado, constatamos que o adjetivo *iguais* representa essa afirmação.

3.2.3.3.2 As operações descritivas na construção da personagem *o rei*

Ao retratar o rei, no oitavo parágrafo: “O rei, encantado (...)” (COLASANTI, 2008, p. 48), destacamos a *operação de aspectualização*, uma vez que o trecho destaca qualidades ou propriedades do ser/objeto descrito notório nesta personagem. Inferimos que o pai da garota, o rei, não permitia que ela tivesse amigas, pois considerava que talvez a menina não pudesse fazer amizades verdadeiras em seu reino, mas a tristeza de vê-la sofrendo, por tamanha solidão, fez que o rei tivesse a ideia de colocar um espelho no quarto da filha, na tentativa de minimizar seu sofrimento. Acreditamos que talvez essa atitude tenha sido um

tanto arbitrária, entretanto, representa bem a posição que o pai ocupava. Independentemente dos motivos que o fizeram agir dessa forma, percebemos que o emprego do adjetivo *encantado*, pelo narrador, gera posteriormente uma mudança na atitude do rei quando, ao presenciar a felicidade da filha, fica surpreso e comovido com a reação dela. Esse adjetivo ainda revela aspectos contraditórios do temperamento rei, o que o direciona para a realidade de qualquer indivíduo, podemos inferir que naquele momento se manifesta, na verdade, a personalidade do pai da menina, que apesar de ser rei, tinha preocupações relacionadas à filha, à segurança dela, e possivelmente por este motivo a deixava isolada do resto do mundo. Isso aproxima a verdade da personagem fictícia da verdade vivenciada pelos leitores da história, permitindo, assim, uma maior identificação entre personagem e leitor.

3.2.3.2.3 As operações descritivas na construção do objeto *a bola de ouro*

Já no final do oitavo parágrafo, quando a bola de ouro passa a ser o foco da descrição, constatamos novamente a presença da *operação de referenciação* do objeto descrito, visto que ela passa a ser um elemento importante para o desenrolar da narrativa. Naquele momento, o deslumbre pelo brinquedo específico acaba modificando o rumo da história. Apesar de a bola se encontrar no fundo da cesta, é precisamente a diversão escolhida pela princesa, “A bola no fundo da cesta. Porém tão brilhante (...)” (COLASANTI, 2006, p. 48). O uso do adjetivo, neste trecho, faz uma referência importante ao objeto descrito e permite diferenciá-lo dos demais que se encontravam na cesta. O fato de ser *brilhante* leva a garotinha a escolhê-lo e, ao final, é esse brinquedo que acaba estilhaçando o jogo da amizade entre ela e a amiga.

3.2.3.2.4 As operações descritivas na construção do objeto *a moldura*

No décimo parágrafo, deparamo-nos com a assimilação metafórica na *operação de relacionalização*, a metáfora domina a operação, e no caso deste conto, especificamente, humaniza o objeto da descrição, isso acontece de forma quase que imperceptível. Assim, em “Uma moldura vazia, cacos de espelho no chão” (COLASANTI, 2006, p. 48), o narrador, ao

empregar o adjetivo *vazia*, denota a condição da moldura e também da menina, ou seja, a primeira *vazia* e a outra só. Além disso, podemos dizer que pode ser inferido também que *vazia* era a vida que subexistia ali, sem qualquer esperança de não ser mais tão só.

As escolhas realizadas por Colasanti (2006), em relação ao emprego dos adjetivos nas descrições do conto, buscam uma função semântica de efeito expressivo, visto que este descritor é indispensável para a construção do universo diegético⁷ de “A primeira só”, as angústias da solidão e a busca pela amizade são muito bem representadas em cada uma das escolhas feitas pela autora. Ela poderia ter designado outros adjetivos para a construção das características da princesa e de seu reflexo, até mesmo do rei ou da bola de ouro, mas não escolheu. O adjetivo tem uma função significativa e singular no conto e assinala, adequadamente, o ponto de vista da personagem, que é expresso por meio de um narrador que conhece cada pensamento, sentimento e anseio das personagens do conto. Por vezes, a personagem é descrita através de seus atos, um recurso, como vimos, utilizado na descrição, como em: “E riram as duas”, “Riram muito depois” (COLASANTI, 2006, p. 46), evitando, portanto, um possível abandono da descrição por parte do leitor – visto que um dos grandes problemas na descrição é o fato de o leitor, por vezes, se sentir entediado, o que acaba levando-o a saltar trechos, em que esse modo de organização discursivo é utilizado. Todavia, essa maneira de descrever não deixa de revelar, no caso, a personalidade da princesa, demonstrando a ingenuidade e entusiasmo da menina em relação ao momento em que ela está vivendo, junto a sua amiga. Adam e Revaz (1997, p. 24) acreditam que “num texto, as ações não acontecem por acaso, elas obedecem ou infringem a leis e normas”, e a descrição juntamente com o adjetivo reafirma que a organização dos enunciados é fundamental para que seja atingida a pretensão na construção textual.

3.2.4 O APROFUNDAMENTO DA ANÁLISE DO CONTO

Nosso foco de análise, como foi deixado claro desde o início dessa pesquisa, é o conto de Marina Colasanti, “A primeira só” (2006), no entanto para o aprofundamento do

⁷ Vem de *diegese*, um conceito de narratologia, estudos literários, dramaturgicos e de cinema que diz respeito à dimensão ficcional de uma narrativa. A *diegese* é a realidade própria da narrativa ("mundo ficcional", "vida fictícia"), à parte da realidade externa de quem lê (o chamado "mundo real" ou "vida real"). O tempo diegético e o espaço diegético são, assim, o tempo e o espaço que decorrem ou existem dentro da trama, com suas particularidades, limites e coerências determinadas pelo autor.

letramento literário é necessário que também possamos nos utilizar de etapas de leitura, no caso da SB. Entendamos que a leitura de um texto do gênero da esfera literária não é estanque, portanto o aprofundamento dos aspectos da obra e a ampliação dos sentidos do texto podem fazer com que os alunos penetrem os níveis de leitura concebidos até então e conduzam o grau de maturidade para que possam se transformarem em leitores competentes.

Investir nas relações textuais é ultrapassar do limite de um texto para os outros, independente se esse limite ultrapasse dentro do processo de leitura ou da intertextualidade no campo literário. Portanto, os intervalos de leitura que serão apresentados neste trabalho buscam destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precedem ou que lhe são contemporâneos ou posteriores. (COSSON, 2014, p. 94)

Para o próximo tópico discutiremos a intertextualidade, para que nosso embasamento teórico seja conciso em relação às leituras que farão parte das próximas etapas a partir do conto de Colasanti (2006).

A partir dos conceitos da intertextualidade, embasando-nos na metodologia de Cosson (2014), iremos desenvolver nossas etapas de leitura a partir de um mito, conhecido por “Eco e Narciso” (2011), recontado por Ana Maria Machado e um excerto de uma crônica de Vinícius de Moraes intitulada “Da solidão” (1991).

3.2.4.1 O conceito de Intertextualidade

Com a nossa proposta de analisar elementos linguísticos e semânticos presentes no texto literário, especificamente, no conto “A primeira só” (2006), de Marina Colasanti, é importante lançarmos um olhar mais aprofundado sobre a referenciação intertextual na língua. Assim, essa parte do trabalho se destina a tratar sobre o percurso do conceito intertextual e sua concepção teórica. Desse modo, ao utilizarmos os textos – “A primeira só” (2006), e o mito de “Eco e Narciso” (2011) – apontaremos no **capítulo 5** a relação que se estabelece entre eles. Esses elementos podem dizer respeito ao conteúdo, à forma, ou mesmo forma e conteúdo.

A abordagem fragmentada do texto não é capaz de abranger os sentidos produzidos pelo mesmo, assim, o contexto discursivo exerce ampla influência na elaboração do sentido do texto. Para Kristeva (*apud* KOCH, BENTES e CAVALCANTE, 2008), “qualquer texto se

constrói como um mosaico de citações e é a absorção e transformação de um outro texto”. Deste modo, a composição textual é estabelecida através de conceitos que já existem e foram citados por outros, não necessariamente da mesma forma, mas através da abstração advinda de experiências, leituras ou conhecimentos culturais anteriores do sujeito escritor.

A memória discursiva do autor evoca enunciados que já foram vistos ou ouvidos anteriormente, portanto não há texto neutro ou original, eles são criados através de uma consciência enunciativa social, onde o escritor é inserido. Um exemplo disso é a citação popular de “lugar de mulher é no fogão”, essa referência foi muito usada pela visão de pessoas que possuem o cunho machista, no entanto, com a luta pela igualdade entre homens e mulheres que vem sendo acirrada nestes tempos, essa “máxima” foi substituída por “lugar de mulher é onde ela quiser”, estampada em cartazes durante manifestos nas ruas e, principalmente, na disseminação através das redes sociais. Assim sendo, o provérbio que anteriormente possuía caráter preconceituoso e misógino, ganhou outros contornos, mostrando a busca pela equidade identitária. Nesse sentido, um pensamento reproduzido por décadas anteriores, com sentido contrário, foi “recriado” e nessa “nova visão” o papel da mulher na sociedade não partilha mais do sentido anterior, ao contrário o contradiz totalmente, mas mesmo assim, partiu dele.

Segundo Bakhtin (*apud* FARACO, 2009), o que constitui a fala do sujeito é o dialogismo, representado através da subjetividade e comunicabilidade do indivíduo. Isso significa que no texto está presente a visão de mundo do sujeito. Logo, o texto possui pelo menos duas vozes: a do sujeito que escreve, e o outro que o autor parodia. Não há escritura que não contenha a palavra do outro. O sujeito nasce da heteroglossia⁸ e de sua dialogização a partir das vozes sociais e das relações dialógicas (FARACO, 2009, p. 84). Através dessas relações dialógicas, produzimos e reproduzimos as diversas teias de sentido, buscando, nas experiências do “outro” e nas nossas, referências para a produção de enunciados. Contudo, não devemos nos esquecer de que, apesar do sujeito ser dialógico, ele possui a sua singularidade, já que para o Círculo de Bakhtin não existe qualquer determinismo absoluto. Somos formados pelos diversos enunciados sociais ao qual estamos inseridos, e é a partir deles que construímos o nosso próprio enunciado.

⁸ [Filosofia da linguagem] É a forma pela qual o filósofo e crítico literário Mikhail Bakhtin chamava a diversidade de línguas dentro de uma comunidade.

No que tange ao texto literário, devemos considerar que ele é constituído por uma estrutura composicional particularizada e, nela, nos deparamos com o estilo do autor, além de sua posição axiológica. Portanto, cada autor possui características específicas, e apesar de vários autores escreverem sobre uma mesma história, focando um mesmo assunto, indubitavelmente, teremos composições únicas, com escolhas de linguagem e formatos diferentes, pois cada qual escreve à sua maneira.

Em relação à forma e ao estilo da enunciação, podemos afirmar, segundo Bakhtin (1988), que ambos os procedimentos se encontram estruturados na atividade mental individualista, já que o autor aponta que todo itinerário leva da atividade mental à sua objetivação externa. Ele também assevera que nosso mundo interior é passível de se adaptar às possibilidades de nossa expressão, ou seja, toda nossa ideologia do cotidiano está diretamente ligada à atividade mental centrada sobre a vida cotidiana. Assim sendo, a forma e o estilo da enunciação nada mais é que a construção mental da vida cotidiana, dos conhecimentos norteadores e da construção idealista de um indivíduo que está inserido em um determinado grupo social.

A teoria denominada por Bakhtin como dialogismo, observada através de seus estudos sobre a crítica literária, foi denominada posteriormente por Kristeva (1974) como intertextualidade. Segundo sua concepção, o termo define a “palavra literária” como cruzamento de superfícies textuais, um diálogo de diversas escrituras, do contexto atual ou anterior. Ao criar o conceito de intertextualidade, Kristeva chama de “texto” o que Bakhtin denominou como enunciado. Por causa disso, o termo “dialogismo” foi substituído por “intertextualidade”.

Para Kristeva (1974), as articulações das palavras formam operações dos conjuntos sêmicos com outras frases e palavras, criando-se assim, as mesmas funções, porém, com conexões de sequências maiores:

Essas três dimensões são: o sujeito da escritura, o destinatário e os textos exteriores (três elementos em diálogo). O estatuto da palavra define-se, então, a) *horizontalmente*: a palavra no texto pertence simultaneamente ao sujeito da escritura e ao destinatário, e b) *verticalmente*: a palavra no texto está orientada para o *corpus* literário anterior ou sincrônico. (KRISTEVA, 1974, p. 63)

Essas três dimensões citadas pela autora se fundem no universo discursivo dos escritos, onde o destinatário está incluído exclusivamente no discurso. É neste momento que ocorre a fusão entre o discurso atual ao anterior (de outro livro), criando-se um texto próprio.

A interação escritor, destinatário e texto acontece porque o destinatário liga o discurso recebido, no momento da leitura, à algo que já conhece, criando, deste modo, um novo discurso a partir de todo o contexto por ele constituído. Assim, para Kristeva (1974), a palavra (o texto) é um cruzamento de palavras (de textos) onde se lê, pelo menos, uma outra palavra (texto). Portanto, para que haja a intertextualidade é necessário que o destinatário da mensagem relacione fragmentos de textos anteriores ao texto atual.

O envolvimento entre conhecimentos anteriores e novos conceitos é indispensável para que a intertextualidade aconteça, pois ela está ligada à palavra totalizante do texto, abrangendo ideologias, relações entre o sujeito, seu inconsciente e o mundo que o cerca. A palavra (texto) na relação intertextual remete ao já visto, ao atual e ao impacto que pode gerar no sujeito leitor, porque ele somente alcançará a compreensão da intertextualidade se conseguir fazer relações sêmicas e criar as próprias relações a partir do conhecimento que está sendo organizado em sua memória literária, pois, toda evolução dos gêneros literários é uma exteriorização inconsciente de estruturas linguísticas, em seus diferentes níveis.

3.2.4.2 A intertextualidade em “A primeira só” e “Eco e Narciso”

Apesar de a intertextualidade não ser o foco de nossa pesquisa, acreditamos que seja importante fazermos a ligação entre esses dois textos que serão trabalhados, posteriormente, na SB. Durante a construção da SB, notamos que a forma como ambos os textos conversam e descrevem suas personagens merecia uma análise que considerasse essa particularidade do texto, por esse motivo nos propusemos a apresentar um estudo mais detalhado sobre essa questão.

Acreditamos que tanto o conto “A primeira só” (2006), de Marina Colasanti quanto o mito de “Eco e Narciso”, de Machado (2011), apresentam uma temática específica: a solidão, contudo de maneiras distintas. Em nossa opinião, os elementos que aproximam os dois textos são: o lago límpido e o reflexo da água que angustiam ambas as personagens em seus anseios e buscas.

Em “A primeira só” (2006), observamos uma princesa solitária, não por sua própria vontade, mas por diversas razões como, por exemplo: sua nobreza; o fato de ser a única filha

do rei e herdeira do trono, o que demanda um cuidado extremo e até mesmo sua ingenuidade em não perceber que poderia buscar amigas para alegrar seus dias. Enquanto no mito de “Eco e Narciso” (2011), apesar de várias ninfas serem apaixonadas pelo belo jovem, inclusive Eco, o galante rapaz não supria amor por ninguém, preferia a solidão a estar com alguém. É importante que nos atentemos que enquanto a princesa demonstra a ingenuidade de uma jovem garotinha e sua busca é por amigas para brincar. Por sua vez, Narciso se isola, conscientemente, no que diz respeito às relações amorosas, ao contrário disso, nutria amizades por amigos do gênero masculino.

O conto “A primeira só” (2006) explora um caráter mais prostrado da solidão, pois a princesa ao invés de lutar contra esse sentimento, buscando uma alternativa como, fazer amizades, sua única atitude é chorar, durante noites a fio, pensando em como seria ter uma amiga para brincar. Por outro lado, o mito expressa a insensibilidade de Narciso diante de tantas mulheres que demonstram um sentimento por ele, sua solidão é arbitrária, ele não quer estar com ninguém ao seu lado. Na realidade, a impressão que o leitor tem, quando lê essa história do mito, é que Narciso é indiferente a qualquer paixão que lhe seja dispensada. Observamos as duas histórias, percebemos duas personagens psicologicamente distintas, a filha do rei, uma garota frágil, que sente um grande vazio por não ter com quem brincar, em oposição, temos Narciso, um rapaz de beleza estonteante que prefere a solidão a se relacionar com qualquer mulher que se aproxime dele.

No desenrolar da narrativa, a dinâmica muda em relação à atitude das personagens, pois a princesa, que sempre foi reclusa e possivelmente obediente ao pai, se rebela depois da experiência de acreditar ter uma amiga que se transformou em várias, após o multifacetamento do espelho, entretanto, sua ilusão não dura muito tempo e novamente se viu só. Se observarmos atentamente, perceberemos que houve uma mudança nas características psicológicas da princesa, a menina submissa resolve tomar uma decisão: sair do castelo, não aceitando mais a condição de resignada e se apossando de suas próprias vontades e desejos, independentemente da posição do pai. Ao passo que Narciso, moço bonito e displicente ao sentimento alheio, viu-se completamente aturdido pelo reflexo que percebeu no lago de água límpida, isso após uma de suas enamoradas rezar para Nêmesis⁹, deusa da vingança e da justiça, pedindo que ele viesse amar alguém tanto quanto era amado pelas moças que costumava ignorar. Narciso que inicialmente parecia arrogante e desrespeitoso tornou-se,

⁹ *mit.gr* deusa da vingança e da justiça distributiva.

então, arrebatado pela imagem que estava diante de si, e acaba realmente se apaixonando pela criatura refletida na imagem.

As mudanças de atitude de cada uma das personagens atingem um clímax e criam um efeito de suspense, levando os leitores a imaginar qual será o próximo passo de cada uma delas, com a ruptura do que foi estabelecido como características individualizadoras de cada uma delas inicialmente. Como leitores esperamos que elas ajam de forma oposta ao desfecho de cada uma das narrativas. Em “A primeira só” (2006) as atitudes da princesa se modificam no decorrer do conto, e em “Eco e Narciso” (2011), cria-se um domínio utópico¹⁰ o personagem se apaixonar por si mesmo.

Mas qual é a relação estabelecida entre o lago límpido e o reflexo da água que angustia ambas as personagens em seus anseios e buscas? Esse é o ponto determinante que o destinatário necessita conhecer para poder estabelecer uma relação entre os textos no âmbito intertextual. Tanto o conto como o mito se correlacionam no desfecho. Em “A primeira só” (2006), a princesa correu pelos bosques do palácio para cansar a tristeza por se sentir sozinha novamente e, naquele momento de profunda aflição, encontra um lago, fazendo renascer nela a esperança perdida, pois, por meio do reflexo projetado na água, se depara com a alegria de não estar mais sozinha. Soprou a água e a amiga que avistava no lago se encrespou, mas tudo voltou ao que era antes, continuou sendo apenas uma e isso não bastava mais para a princesa. Atirou-lhe uma pedra, a amiga abriu-se em círculos, mas ainda continuou sendo uma. Até que a filha do rei se atira no lago de braços abertos, estilhaçando aquele reflexo em tantos cacos. Logo, afundou com todas as amigas que um dia sonhara ter.

Narciso, por sua vez, ao caminhar pelo bosque também encontrou um laguinho de águas cristalinas, tão límpidas que parecia um espelho. Ao se abaixar para tomar água, ficou encantado com o belíssimo reflexo que encontrou, nunca tinha visto sua imagem no espelho, e não sabia como era sua aparência física refletida, o rapaz suspirou extasiado com a perfeição que estava diante dele. Mas, por mais que Narciso tentasse tocar no que acreditava ser um indivíduo perfeito, com a aproximação, a imagem sumia. Tomado de tanta solidão e consumindo pelo amor daquela imagem, Narciso permanece ali, junto ao reflexo da criatura mais linda que já havia presenciado em sua vida, desinteressado de tudo, e fascinado por tamanha perfeição, definhou até a morte.

¹⁰ Referente à utopia; que é fruto da imaginação, da fantasia, de um ideal, de um sonho.

Em ambas narrativas, percebemos que a relação com o próprio reflexo criou um fascínio, se não pelo desejo de não ser mais só, pela busca da beleza que se fazia perfeita. A morte das duas personagens simboliza a busca desenfreada pela satisfação de seus desejos, a necessidade de ter aquilo que se anseia de maneira absoluta, independente do preço que se tenha que pagar. É como se cada uma delas saísse das sombras e buscasse um mundo idealizado, no qual não haveria lugar para sofrimento e solidão. Na realidade, as personagens queriam se apropriar do que acreditavam ser delas.

A intertextualidade no caso desses dois textos só será percebida se o leitor conhecer os dois textos para que possam relacioná-los. No caso de não conhecer nem o mito e nem o conto, quando apresentado a um deles será apenas o contato inicial com os elementos que tecem as histórias, mas ao integrar-se ao segundo texto, é esperado que o leitor possa associar os acontecimentos e os fragmentos que os agregam, levando-os a perceber a relação entre si.

4 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA BÁSICA PARA A LEITURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO: “A PRIMEIRA SÓ”

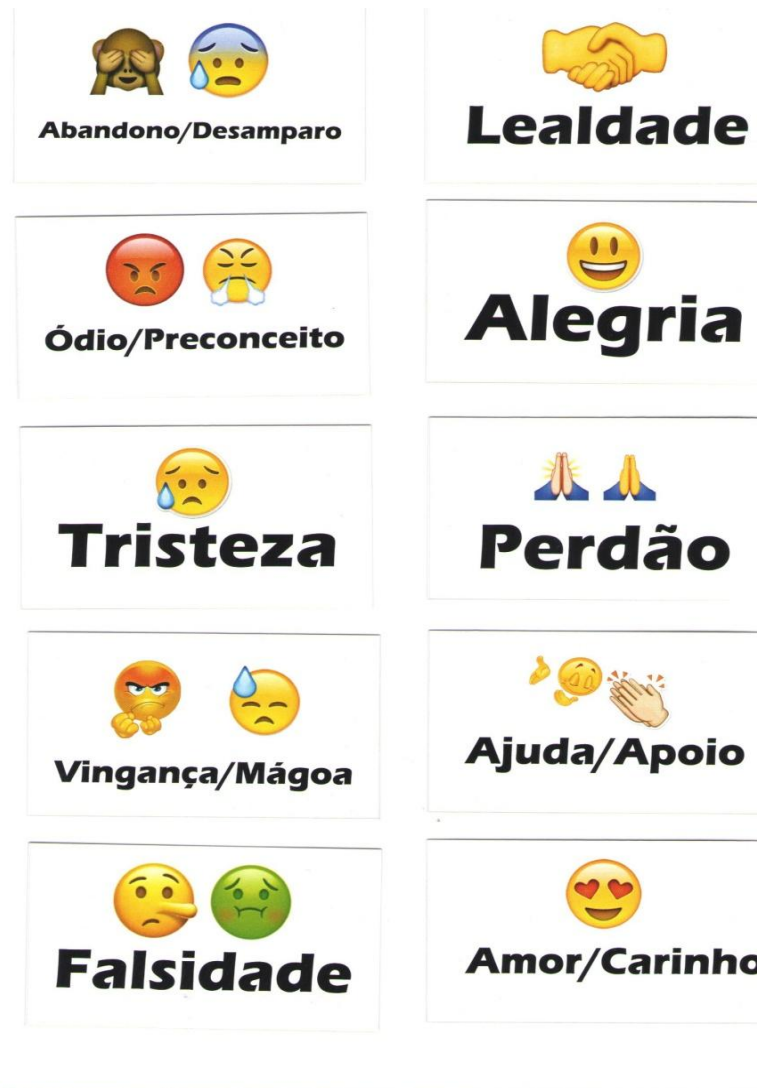
Neste capítulo, nos dedicamos à apresentação de uma proposta metodológica para a abordagem do texto literário. Nossa proposta, como foi dito anteriormente, pretende promover a leitura e o letramento literário em uma turma específica, a saber: uma turma de 8º ano do ensino fundamental que está inserida no contexto do PAE (Programa de Aceleração de Estudos). Para tanto, foram consideradas, na elaboração dessa proposta, as especificidades da turma e os objetivos levantados no início desse trabalho: permitir que o aluno, por meio da proposta da sequência básica (SB), possa construir o sentido do texto, ampliando assim, seu horizonte de expectativas em torno do texto literário diante da organização descritiva e, assim, do uso do adjetivo como especificidade textual.

A sequência básica, para o letramento literário, é uma forma de sistematizar as atividades para as aulas de Literatura, compondo a organização de estratégias de leitura, análise e interpretação que pode ser usada no ensino básico. Por isso, a proposta elaborada por Cosson (2014) não se apresenta como um modelo que deva ser seguido incondicionalmente, entretanto, ela permite que o professor possa se orientar na tarefa de realizar a leitura de textos literários, o que ajuda, sobretudo, na prática do professor e na concretização da leitura e do letramento literário dos alunos. A SB é composta por quatro etapas: *motivação, introdução, leitura e interpretação*, mas nosso trabalho também integra a releitura de Corsi (2015), a partir da teoria de letramento literário de Micheletti (2001) que insere a *análise* dos elementos textuais logo a após a *leitura* – também nomeada como *decifração*.

Para Cosson (2014), é necessário que, inicialmente, antes mesmo de nos adentrarmos na leitura da obra, motivemos nossos alunos, para isso, devemos utilizar atividades que possam introduzir o tema que será tratado no texto, uma forma de fazermos que eles possam refletir e até mesmo levantar hipóteses, ainda que de forma inconsciente, sobre o assunto. Esse trabalho se trata da primeira etapa: **a motivação**.

No caso específico do conto que escolhemos para a elaboração dessa sequência, a sugestão é entregar dez cartões para cada um dos alunos. Em cada um desses cartões estará registrado dez palavras que indicam valores ou sentimentos, sendo cinco positivos e cinco

negativos. Dos dez cartões distribuídos, cada aluno escolherá cinco cartões ao todo, visando uma representação mais aproximada da sua pessoa, enquanto ser humano.



Depois da escolha dos cartões e da sua apresentação por parte dos alunos, os alunos deverão discutir sobre o porquê dessas escolhas. Feito isso, o professor irá convidá-los a uma mesa onde terão lápis de cor e desenhos que representem momentos alegres e tristes (anexo p. 173 - 176). Cada um colorirá a gravura que escolheu. Logo após, as gravuras serão expostas por eles e direcionaremos o trabalho no sentido de que cada um dos alunos relate por que escolheu o desenho e o que ele representa para si. Os alunos ainda deverão explicar a escolha das cores utilizadas, para que possamos refletir sobre a representação das cores quentes e frias.

Após a motivação, partiremos para a **introdução**, a segunda etapa da proposta. Para esta etapa, iremos levar os alunos à biblioteca municipal, onde estarão várias obras da autora,

inclusive a obra *Uma ideia toda azul*. Devemos direcionar a atenção dos estudantes para as informações do livro, atentando-nos ao número de páginas, ao nome da autora, se há algo em comum em relação aos livros. Para tanto, daremos como sugestão a leitura da contracapa, da orelha dos livros, esperando que eles possam estabelecer, por exemplo, comparações entre as informações dos livros que pertencem a coletâneas diferentes, dando atenção, sobretudo, à biografia da autora, às ilustrações, às informações sobre o ilustrador. Essa tarefa irá, certamente, prepará-los para próxima etapa. Durante essa atividade, levantemos as seguintes questões:

- O que vocês veem ilustrado na capa deste livro?
- Descreva cada detalhe que percebeu na ilustração.
- Quais são as cores utilizadas?
- O que elas representam de acordo com seu conhecimento?
- Sobre o que você acredita se tratar essa coletânea de textos, a partir da ilustração da capa?

O professor deve solicitar, nesse momento, que os alunos abram o livro na página do conto “A primeira só”, onde encontrarão outra ilustração. A partir dela, ele deverá apresentar o seguinte questionamento:

- O que essa imagem te diz/mostra?
- Você acredita que este texto fala sobre o quê?
- Observe a ilustração e o título, o que as pistas sugerem sobre o tema do conto?

Depois de realizar o trabalho de motivação da leitura, através do conhecimento da obra, e de introdução, partiremos para próxima etapa, que será a ocasião, em que o aprendiz, diante dos elementos textuais presentes no texto, fará sua primeira leitura. Cosson (2014) ainda chama a atenção para o fato de que se o aluno não for alfabetizado terá uma excessiva dificuldade para cumprir esta etapa, na realidade, ela pode se tornar uma muralha para o aluno, impedindo-o até mesmo de realizar sua leitura.

Quando não se aprende a ler, a **leitura** não é funcional e não pode servir para nenhum de seus propósitos. Por isso, é importante que compreendamos que a leitura é um

processo interno, porém, deve ser ensinado. Então, o papel do professor é ensinar quais perguntas devem ser feitas ao texto, quais expectativas surgem, que elementos abstraem do texto, o que aprendeu e o que ainda necessita aprender, para assim, os alunos desenvolverem a consciência de leitores. No entanto, se o leitor for maduro, nem se atentará às possíveis palavras escritas erradas (se houverem), nem ao significado preciso de uma palavra, para este leitor, a transposição do texto será algo natural e até mesmo prazerosa.

Durante o processo da leitura, iremos dividir a turma em duplas para que os alunos possam ler cuidadosamente o conto, primeiro silenciosamente, e em seguida, as duplas deverão discutir sobre as impressões verificadas no texto. Se houver necessidade, pediremos para que troquem informações sobre possíveis vocabulários desconhecidos. Em seguida, pediremos para que eles resolvam as seguintes atividades.

1. Consideramos que o conto “A primeira só” pertence predominantemente à esfera da:
 - a. () narração
 - b. () descrição

2. Retire do texto um trecho que narra um acontecimento:

3. Retire do texto um trecho que faz a descrição de uma personagem, acontecimento ou objeto:

4. Quem são as personagens do texto?

5. O narrador é aquele que conta a história, podendo ele participar dela, sendo, nesse caso, chamado de **narrador personagem**, ou então, contar a história, sendo denominado de **narrador observador**. No caso de “A primeira só”, verifique qual é o tipo de narrador que se apresenta a partir do trecho: “A tristeza pesou nos olhos da única filha do rei.” (p. 48). Explique.

6. As narrativas apresentam vários elementos, entre eles, o **espaço** e o **tempo**. Chamamos de **espaço** o lugar em que a história se desenrola, e de **tempo** a época ou momento histórico em que a ação se desenrola. Baseando-se nas informações grifadas enumere com:
 - (1) Espaço
 - (2) Tempo
 - a. () “quando a princesa acordou” (p. 46)
 - b. () “sozinha, no palácio, chorava e chorava” (p. 46)

c. () “riram por algum tempo depois” (p. 48)

d. () “foi correr no jardim” (p. 49)

e. () “parou na beira do lago” (p. 49)

7. Organize os acontecimentos de acordo com o texto, enumerando-os na ordem:

a. () a princesa atirou-se no lago em busca de novas amigas e sumiu.

b. () a filha do rei sentiu uma alegria enorme ao encontrar uma nova amiga em seu quarto.

c. () o rei ficava angustiado ao ver a tristeza da filha.

d. () a princesa brincava alegremente com sua nova amiga.

e. () o rei animado com tanta alegria presenteou a filha com novos brinquedos, inclusive uma brilhante bola de ouro, que chamou muito a atenção da garotinha.

f. () o rei encomendou o maior espelho do reino e mandou colocar no quarto da filha em silêncio.

g. () a princesa atirou a bola de ouro para a amiga que estilhaçou-se, tornando-se várias.

h. () a tristeza da princesa se transformou em alegria quando percebeu que não havia apenas uma amiga, e sim várias.

i. () a garotinha não queria bonecas, nem brinquedos, saiu do palácio e tentou cansar a tristeza.

j. () a garotinha chateou-se quando as amigas estavam tão pequeninas que não se podia brincar.

k. () a princesa sozinha no palácio chorava por não ter com quem brincar.

8. O adjetivo na narrativa pode, como sabemos, nos ajudar a perceber características das personagens, dos objetos, dos espaços e das ações. Leia os trechos de “A primeira só”, reflita e responda:

a) “Era linda, era filha, era única” (p.46). Neste trecho, quais são os adjetivos presentes?

b) Em *linda*, que característica da princesa é apontada no texto?

() física () psicológica

c) Explique por que no trecho “Era linda, era filha, era única” (p.46), a palavra *filha* representa, no conto, um adjetivo e não um substantivo.

d) O **adjetivo** tem como função modificar um substantivo, acrescentando uma característica, uma extensão ou uma quantidade àquilo que ele nomeia, podendo ser uma pessoa ou um objeto. Quando relacionado a uma pessoa, o adjetivo pode representá-la física, psicologicamente, ou ainda, de ambas as formas. Em “Sozinha no palácio chorava e chorava” (p. 46), o adjetivo *sozinha* representa uma característica física ou psicológica da filha do rei? Explique sua resposta.

e) Em “Uma menina linda e única olhava surpresa (...)” (p. 46), o trecho remete a qual personagem ou objeto do texto?

() à princesa

() ao reflexo da princesa no espelho

() ao rei

f) No excerto: “A bola no fundo da cesta. Porém tão brilhante (...)” (p. 48), o adjetivo *brilhante* diz respeito:

() à bola

() ao cesto

g) Qual teria sido o motivo de a princesa ter escolhido justamente a bola de ouro no fundo do cesto? O que a bola de ouro representa para a princesa?

9. Os **verbos** indicam as ações das personagens. O **modo indicativo** dos verbos *exprime uma ação certa e real. Certeza, precisão do falante perante o fato*. No caso do **pretérito imperfeito**, esse tempo verbal expressa um fato ocorrido num momento anterior ao atual, mas que não foi completamente terminado. O **pretérito perfeito** expressa um fato ocorrido num momento anterior ao atual e que foi totalmente terminado. Observe os trechos antes de responder:

- a) “De noite o rei ouvia os soluços da filha” (p. 46),
- b) “Riram muito depois” (p. 46).

Em relação à narrativa, para indicar as ações das personagens, qual é o tempo verbal utilizado: pretérito perfeito ou imperfeito? Explique sua resposta.

10. No trecho “sozinha, no palácio, chorava e chorava” (COLASANTI, 2006, p. 46), percebemos uma repetição. Qual é ela, e por que você acredita que esse recurso foi utilizado neste trecho?

11. Em relação às personagens e suas ações, enumere a 2ª coluna de acordo com a 1ª:

(1) O rei

(2) A princesa

(3) O vidraceiro e o moldureiro

(4) A amiga da princesa

a. () instalou o espelho e a moldura no quarto da princesa como ordenou o rei.

b. () brincou alegremente com a sua nova amiga.

c. () angustiado com a tristeza da filha ordenou que fosse instalado o maior espelho do reino em silêncio no quarto da filha.

d. () imitava a princesa sempre que ela estivesse frente ao espelho.

12. A **metáfora** é a figura de linguagem que consiste em empregar uma palavra num sentido que não lhe é comum ou próprio, estabelecendo uma relação de semelhança entre dois termos. Refletindo sobre esse conceito, marque a alternativa que melhor represente a expressão utilizada no conto pelo o narrador: “salto de uma era o pulo da outra”. (COLASANTI, 2006, p. 46)

a. () Porque primeiro a amiga pulava no espelho, a princesa acompanhava logo depois.

b. () Porque a princesa saltava primeiro e a amiga a acompanhava, pois eram muito parecidas.

- c. () Porque como se tratava de um espelho, quando a princesa saltava, sua imagem a acompanhava, e ela ingênua acreditava ser uma amiga.
- d. () Porque a amiga da princesa não era uma imagem refletida no espelho e as duas se divertiam muito juntas.
- e. () Porque a princesa e a amiga estavam treinando para as próximas olimpíadas.
13. Em “Uma sorriu e deu bom dia. A outra deu bom dia sorrindo” (COLASANTI, 2006, p. 46), quem realizou a primeira ação? E a segunda? Como você explica isso?
14. Por que a princesa acreditou que a amiga era canhota?
15. O que você compreende pelo trecho “a bola estilhaçou o jogo da amizade” (COLASANTI, 2006, p. 48), relacionando-o ao texto?
16. Leia o trecho em voz alta, reflita e responda:

Não achou mais graça nas quatro, quebrou com o martelo e fez oito. Irritou-se com as oito partiu com uma pedra e fez doze. Mas duas eram menores do que uma, quatro menores do que duas, oito menores do que quatro, doze menores do que oito. (COLASANTI, 2006, p. 48-49)

Esse trecho reproduz algum som? Qual?

17. Você acredita que a princesa era ingênua? Justifique.

Para enriquecermos o desenvolvimento do letramento literário, podemos nos utilizar dos intervalos de leitura. Este é o momento ao qual o professor pode inserir um ou mais composições literárias durante os passos da sequência para o letramento. Nossa sequência apresentará dois intervalos. Sugerimos para esse momento a leitura do texto mito de “Eco e Narciso”. Primeiramente, propomos que seja projetado o vídeo de *Eco e Narciso*, depois de os alunos assistirem ao vídeo, faremos algumas perguntas para a turma, buscando constatar se eles já conheciam a história e se a mesma possui alguma relação com o conto “A primeira só” (2006). Na sequência, entregaremos o texto “Eco e Narciso” (Machado, 2011, p. 36 - 43), para podermos continuar o desenvolvimento da leitura.

De acordo com o vídeo *Eco e Narciso*, e a leitura do conto “Eco e Narciso” de Ana Maria Machado (2011), responda:

1. Segundo o texto, quem era Narciso?

2. Observe o trecho e responda:

“Esse rapaz chamava Narciso e dizem que foi o homem mais bonito e deslumbrante que já existiu” (MACHADO, 2011, p. 38). Quais eram as características físicas de Narciso?

3. Assinale as características psicológicas de Narciso?

- | | |
|---|---------------------------------------|
| a. <input type="checkbox"/> Simpático | e. <input type="checkbox"/> Arrogante |
| b. <input type="checkbox"/> Amargurado | f. <input type="checkbox"/> Triste |
| c. <input type="checkbox"/> Indiferente | g. <input type="checkbox"/> Vaidoso |
| d. <input type="checkbox"/> Vingativo | |

4. Enumere as informações de acordo com a legenda:

(1) Vídeo

(2) Texto

- | |
|--|
| a. <input type="checkbox"/> Manifesta várias características psicológicas. |
| b. <input type="checkbox"/> É apenas visual. |
| c. <input type="checkbox"/> Menciona quem eram os pais de Narciso. |
| d. <input type="checkbox"/> É audiovisual. |
| e. <input type="checkbox"/> Cita o nome de vários deuses gregos. |
| f. <input type="checkbox"/> Exibe várias características físicas de Narciso. |

5. Qual das duas versões você mais gostou, do vídeo ou do texto? Justifique.

6. Procure no dicionário o que significa:

a) Conto:

b) Mito:

7. Use (V) para verdadeiro e (F) para falso, identificando o que os gêneros têm em comum:

- a. são histórias relacionadas à verdade.

- b. () descrevem um fato acontecido.
- c. () possuem começo, meio e fim.
- d. () são narrativas de teor fantástico, ou seja, contam histórias de ficção.
- e. () ambos tratam da mitologia grega, citando os deuses.
- f. () possuem narrador.

8. Qual foi o melhor texto para você? Por quê? Você mudaria algo nele?

Neste momento, esperamos que os alunos, a partir das leituras, tenham autonomia para levantar hipóteses, fazer inferências e utilizar o conhecimento de mundo que já possuem, ou seja, suas experiências. Nosso intuito é de que eles possam perceber a relevância dos conhecimentos que trazem consigo, obtidos através de outras leituras. O conhecimento prévio é muito importante, pois se o indivíduo não possuir o conhecimento pertinente ao tema que está sendo tratado, não poderá compreender, interpretar, criticar, utilizar, recomendar ou rejeitar qualquer leitura.

Dessa forma, sugerimos um segundo intervalo de leitura, para avaliarmos como os alunos estão desenvolvendo as capacidades para o letramento. É uma forma de percebermos se as estratégias de leitura estão sendo suficientes para alcançarmos a compreensão responsiva-ativa de nossos leitores literários.

Para tanto, escolhemos o excerto de um conto de Vinícius de Moraes, intitulado “Da solidão”. O objetivo do trabalho com esse texto é levantar questões que permitam aos alunos uma tomada de consciência sobre o tema, ativando, portanto, seus conhecimentos prévios, permitindo que eles possam estabelecer analogias necessárias para a análise do conteúdo temático, tratado no texto.

Assim, sistematizamos as seguintes questões:

1. O que você compreende por solidão?
2. O dicionário define a palavra **solidão** como: “substantivo feminino. Estado de quem está só, retirado do mundo; isolamento (...). Ermo, lugar despovoado e não frequentado pelas pessoas (...), interiorização: a solidão do espírito” (*apud* www.dicio.com.br). Depois de ler a definição do dicionário, você acredita que o

sentimento de solidão descrito no dicionário tem o mesmo significado da sua compreensão? Por quê?

3. O **presente do indicativo** indica, principalmente, uma ação que ocorre no exato momento em que se narra a ação. Indica também uma ação habitual, uma característica do sujeito, um estado permanente de uma situação ou a verdade científica dos fatos. A **descrição** vai construindo uma imagem que é semelhante a um retrato, só que são utilizadas palavras, e por isso é chamada de imagem verbal. Dependendo da riqueza de detalhes e clareza de informações essa imagem vai se tornando mais nítida e mais acessível. Agora observe o trecho: “(...) a maior solidão *é* a dor do ser que não *ama*. A maior dor *é* a do ser que não se *ausenta*, que se *defende* (...)” (MORAES, 1991, p.182). No excerto “Da solidão”, observamos uma descrição, como ela é constituída? Qual é a sensação que causa no leitor enquanto se adentra ao trecho?
4. No texto de Vinícius de Moraes “Da solidão”, os verbos são utilizados predominantemente no presente. Explique o motivo.
5. Os textos “A primeira só”, “Eco e Narciso” e do excerto “Da solidão” possuem alguma coisa em comum? O quê?
 - a) Reveja sua resposta anterior, reflita e responda: Você considera que o acontecimento de cada texto que você escolheu tem alguma correlação? Explique.

Após transitar por todas as discussões e reflexões propostas, os alunos estarão preparados para atingir o último nível da leitura, e o mais significativo. Corsi (2015) afirma que esta etapa compõe sentidos, traçando um caminho para chegar à interpretação. É neste momento que poderemos perceber o amadurecimento e consciência da leitura realizada.

A **interpretação** no letramento literário é um obstáculo a ser ultrapassado pelo leitor, por ser a ocasião em que o leitor precisa usar todo seu conhecimento de mundo para inferir e reunir as possíveis implicações que os textos apresentam. Ela apresenta dois momentos: o *interior* e o *exterior*. Para Cosson (2014), “o momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra”. É o momento em que o texto literário mostra sua força, levando o leitor a se encontrar entre as palavras.

Como sugestão para a interpretação interior dos leitores, estruturamos as seguintes questões:

1. O conto “A primeira só” (2006) tem algo relacionado com o mito “Eco e Narciso” (2011)? Explique.
2. Você acredita que Marina Colasanti em “A primeira só” tenha utilizado um desfecho parecido com “Eco e Narciso” intencionalmente? Explique o motivo.
3. O excerto “Da solidão” de Moraes (1991) e o conto “A primeira só” de Colasanti (2006) possuem algo em comum? Explique.
4. Agora, reflita e responda: você prefere ser:

a) () solitário	f) () amável
b) () social	g) () triste
c) () antipático	h) () feliz
d) () simpático	i) () falso
e) () arrogante	j) () leal
5. A partir das leituras dos textos “A primeira só”, o mito de “Eco e Narciso” e do excerto “Da solidão”, percebemos que os textos possuem influência de um texto sobre outro que o toma como modelo ou ponto de partida. Sabendo dessa informação, qual assunto podemos apontar como ponto de união entre os textos estudados?
6. Diante dos acontecimentos atuais, podemos afirmar ser importante a solidariedade e a afetividade? Por quê?
7. Especifique o acontecimento que você considera mais importante em cada um dos textos trabalhados.

O momento *exterior* da **interpretação**, para Cosson (2014, p. 65-66), trata-se do momento em que se dá a consolidação da interpretação, ou seja, a construção de sentido do texto. Para chegar a esse resultado, no espaço escolar, por exemplo, consideram-se os conhecimentos prévios internalizados pelo leitor a partir de suas experiências e as discussões realizadas em sala de aula. Logo, essa nova experiência ultrapassará os muros escolares e atingirá a verdade do mundo. O mundo no qual os leitores vivem. É, portanto, nesse momento, segundo o autor, que podemos observar a diferença entre a leitura literária (leitura que se realiza, na maioria das vezes, fora do âmbito escolar) e o letramento literário, prática

que deve ser adotada pela escola. É importante destacar que a interpretação externa pode até ser compartilhada com as pessoas ao redor, mas parte de uma ação individual.

Assim, para a concretização da interpretação externa é necessário que os leitores manifestem, através de palavras, seus conhecimentos. As atividades nesse momento da interpretação devem ser dirigidas aos leitores literários de forma que possam construir o conhecimento relacionado aos temas discutidos coerentemente, através de uma composição com base nos elementos textuais e na vivência.

Assim, metodizamos dois momentos para a construção desta fase da interpretação, com as seguintes atividades:

1. Escreva com suas palavras o que você compreendeu do conto “A primeira só” e finalize seu texto, deixando um recado para a princesa.
2. Ter a família e os amigos por perto é importante para você?
3. Cite três pessoas que fizeram diferença em sua vida, que você considere importantes, e diga o porquê.

O leitor somente interpreta quando é capaz de fazer inferências a partir do texto, quando une os escritos ao seu conhecimento de mundo, cruzando a um momento único, ao qual dialoga em conformidade ao que o autor escreve e o que é determinado pela sociedade em que vive. A interpretação textual é a comunicação que se estabelece entre autor, leitor e sociedade. A intenção é fazer que os alunos relacionem a intenção do autor, seus conhecimentos ao espaço social em que estão inseridos, assim, poderemos atingir o propósito do letramento, no qual os estudantes possam interpretar os textos literários, compreendendo toda a função da língua e da linguagem na construção textual.

Deste modo, a turma poderá estar preparada para constatar sua aprendizagem através de uma produção textual. Segundo Cosson (2014), é fundamental que o aprendiz redija sobre seu aprendizado, e esse registro pode ser feito através de inúmeras formas de atividades. Para este fim, pensamos em uma produção textual. Esperamos poder avaliar os níveis de leitura dos alunos e da apreensão do gênero da esfera literária em questão, e assim, reformular o que for necessário durante o processo da aprendizagem e do letramento literário. Assim segue a última proposta de atividade.

1. Agora que você conhece alguns elementos da narrativa e refletiu sobre certos valores e sentimentos, está na hora de narrar a sua história! Lembre-se, sua produção será

publicada no livro que montaremos junto com a sala com o título **Histórias que ficam**, que posteriormente será repassado aos demais professores e funcionários da nossa escola.

Conte-nos, através da escrita, uma situação em que seu personagem foi vaidoso, arrogante e egoísta, mas superou toda a hostilidade e o medo através da afetividade, do carinho e do perdão de outra pessoa.

Escreva sobre como a falta de afetividade e carinho das pessoas ao redor pode ocasionar a arrogância, o egoísmo e a solidão de alguém.

Sua história pode ser baseada em sua vivência ou de alguém próximo a você.

Dicas para produção:

Seu texto deve constar de:

- Narrador: aquele que conta a história. Ele pode ser personagem ou observador;
- Personagens: pessoas que participam de sua história;
- Espaço: lugar onde acontece sua história;
- Tempo: quando acontece sua história, usando de expressões que ajudem o leitor a compreender o desenrolar os fatos;
- Clímax: um problema ou dificuldade que o personagem principal enfrenta;
- Desfecho: a solução do problema ou da dificuldade que o personagem principal enfrentou.

Assim sendo, podemos considerar que as etapas da leitura são imprescindíveis no desenvolvimento da Sequência Básica. No momento em que o leitor dialoga com o texto, tendo o contexto. Esse é o processo do letramento literário que deve ser aprimorado em sala de aula, para fazer que nossos alunos compreendam que as inferências são construídas a partir desse processo.

Para a segunda parte de nosso trabalho, iremos relatar a experiência durante a aplicação da proposta aqui sugerida, com todas as informações para o enriquecimento desta pesquisa.

5 DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DE LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO

5.1 PRESSUPOSTOS DA APLICAÇÃO

O presente relatório de prática pedagógica foi elaborado com o intuito de apresentar o resultado das atividades desenvolvidas no âmbito da prática pedagógica, em uma turma de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, participante do PAE (Programa de Aceleração de Estudos) e no percurso acadêmico de desenvolvimento profissional e pessoal, realizado por intermédio do Mestrado Profissional em Língua Portuguesa (PROFLETRAS/UEM). Este estudo oficial é um compêndio de todos os pressupostos teórico-práticos implementados com o objetivo de refletir sobre as opções tomadas. As opções metodológicas realizadas no nosso trabalho pretendem transpor para o papel tudo aquilo que foi realizado em sala de aula com os alunos em situação de letramento literário. O rigor científico e pedagógico foi a linha orientadora para a tomada de decisões e para a sua fundamentação, com vista a um ensino-aprendizagem eficaz e reflexivo.

No que toca aos planejamentos, procuramos sempre a diversidade na utilização dos recursos, mantendo o foco na heterogeneidade da população escolar, com a qual nos propusemos a trabalhar e cuidando para que os alunos, por intermédio de nossas escolhas, chegassem à construção reflexiva do conteúdo proposto. Também procuramos com as atividades, desenvolvidas em sala de aula, motivar os alunos, dando-lhes o apoio adequado que cada um necessita de forma a promover a autoestima, a valorização e a autonomia a ritmos ajustados a cada aluno.

A comunicação e o clima de empatia dentro da sala de aula foram explorados na abordagem dos temas, durante as discussões do grupo, através de estratégias que facilitaram o processo de ensino-aprendizagem. A prática pedagógica realizou-se, inicialmente, com a etapa da observação para compreendermos a prática docente do professor da turma, além disso, para observarmos como os alunos se comportavam diante das atividades propostas e, finalmente, para constatarmos de que forma as atividades propostas pelo professor regente eram realizadas por eles. Após a observação, a sala foi assumida pela professora pesquisadora, que iniciou seus trabalhos com um levantamento sobre os conteúdos referidos

na proposta de letramento literário com o objetivo de averiguar os conhecimentos prévios dos alunos referente à temática a ser abordada. Deste modo, inicia-se este documento com a descrição do contexto da prática pedagógica: o contexto da instituição de acolhimento, caracterização da turma, impressões sobre a observação do desenvolvimento do trabalho e detalhamento da prática na aplicação do projeto em questão.

5.2 O PAE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ – PR

Acerca da realidade da implantação do PAE nas escolas do Paraná, a instituição, com a qual já havíamos, anteriormente, estabelecido um acordo para a realização da nossa proposta de intervenção prática, foi uma das que não solicitou a abertura de turmas para 2017. Então, constatamos que seria necessário procurarmos outra escola que tivesse inserida no mesmo contexto, objeto dessa pesquisa, ou seja, no PAE. Sendo assim, entramos em contato com a responsável pela implementação do programa no Núcleo Regional de Maringá e ela nos indicou que, no município de Maringá, apenas uma instituição havia aderido ao programa com uma turma, no que se referia ao 8º ano. Posteriormente, procurando o diretor da mencionada escola, ele nos afirmou que, na realidade, o objetivo era o de abrir uma turma de 6º ano também, todavia, faltaram 2 alunos para completar o número mínimo de matrículas para o PAE. Apesar de constar nos documentos que o número mínimo para matrículas é entre 15 e 20 alunos, a SEED exige que para iniciar o ano letivo a instituição interessada em aderir o PAE comprove 20 matrículas efetuadas, pois, a secretaria conta com a evasão escolar, comum ao programa, como também nas turmas regulares, e diante disso, justifica que é inviável para o Estado manter uma sala com menos de 15 alunos frequentes durante todo ano letivo.

Dessa maneira, a instituição em que realizamos nossa pesquisa encontra-se na região norte da cidade de Maringá, possui médio porte, instalações que, em geral, são adequadas para garantir um ambiente de ensino, no entanto, a biblioteca é muito pequena, tanto em espaço físico – não cabem todos os alunos de uma turma regular sentados à única mesa do ambiente –, quanto em relação ao acervo de obras. No entanto, é muito bem organizada e a pessoa responsável pelo seu atendimento é muito gentil e recebe muito bem os alunos que a

procuram. A direção e a equipe pedagógica estão sempre presentes e dispostas ao atendimento do público em geral.

Ao adentrarmos no colégio, percebemos que a organização da sala, ocupada pela turma do PAE, é igual a que encontramos nos relatos oferecidos por outros gestores, ou seja, ela se encontra o mais próximo possível das instalações da direção e da equipe pedagógica. A justificativa para tal escolha é o fato de essa ser uma das formas encontradas para que todos responsáveis pela turma, no âmbito escolar, possam observar o comportamento dos alunos, bem como o encaminhamento das aulas ministradas no projeto.

Fomos bem recebidos pela equipe gestora da instituição, todavia, percebemos, já de início, um grande empecilho, comum a todas as escolas que aderem o PAE, que diz respeito à formação da equipe docente que irá desenvolver o trabalho pedagógico com a turma. Fomos informados de que, durante a distribuição de aulas, os professores que fazem parte do quadro efetivo daquele estabelecimento não se animaram em assumir a turma do programa, mesmo tendo a direção da escola esclarecido sobre a importância de um professor experiente estar à frente da turma se responsabilizando, assim, pelo desenvolvimento das atividades, uma vez que já conhecia os alunos e, conseqüentemente, a situação de cada um deles. Diante desse parecer, uma professora decidiu assumir a turma 8º ano, contudo, ela já tinha feito o pedido da sua aposentadoria no ano de 2016 e, na primeira semana de aulas, a solicitação foi atendida. Isso gerou um grande problema, visto que os alunos acabaram ficando sem aulas de Língua Portuguesa já no início do ano.

Então, diante da nova situação da turma, a direção da escola nos informou que precisaríamos aguardar o resultado do leilão de aulas, onde um professor PSS¹¹ seria contratado para assumir as aulas de Língua Portuguesa da turma em questão, no entanto, seria necessário que entrássemos em contato com o professor contratado para que pudéssemos solicitar a aprovação para trabalharmos com a turma, e mediante sua aprovação, poderíamos participar das aulas, não havendo, logo, problemas em aplicar nossa proposta de intervenção pedagógica, cuja perspectiva é o letramento literário para os alunos do programa.

Aguardamos a contratação do professor e, em seguida, entramos em contato com ele. Ao apresentarmos nossa proposta, ele não se opôs ao trabalho que pretendíamos realizar e, dessa forma, o colocamos a par de todos os procedimentos que iríamos operar para a

¹¹ Processo Seletivo Simplificado, realizado pela SEED, para contratação temporária de professores, pedagogos, intérprete de libras, auxiliares de serviços gerais e técnicos administrativos.

efetivação da aplicação na turma, juntamente com a equipe gestora e pedagógica do colégio. Ainda em relação à proposta, explicamos, inicialmente, que seria necessário um total de 15 encontros, dos quais 3 seriam destinados à atividade de observação, com o intuito de conhecer a turma, poder perceber como os alunos corresponderiam ao conteúdo ministrado pelo professor, além de verificar como eles reagiriam diante das atividades propostas. Dos 10 encontros que restariam, um seria destinado à aplicação do questionário que buscou verificar o hábito de leitura dos alunos, a regularidade que frequentavam a biblioteca, além do interesse que possuíam pelos textos literários, e outro foi utilizado para promover a integração dos alunos ao assunto proposto, procurando identificar os conhecimentos prévios que tinham acerca dos assuntos abordados na SB e os demais foram reservados à aplicação da proposta da pesquisa.

Contudo, esses números que teriam sido planejados inicialmente foram poucos para nossa proposta, portanto, houve a necessidade de estender o número de encontros idealizados inicialmente. Ao todo foram quatro encontros para a observação, totalizando sete aulas, e para a prática foram necessários quinze encontros, totalizando vinte e cinco aulas. No próximo capítulo irá constar um quadro demonstrativo das datas em que o trabalho de observação e prática docente foi desenvolvido na turma de 8º ano do PAE.

5.3 A PRIMEIRA FASE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: A OBSERVAÇÃO NO CONTEXTO DO PAE

A pesquisa iniciou-se no final do mês de março e se estendeu até o final do mês de abril, houve dois feriados em sextas-feiras e mais dois em segundas-feiras, ambos os dias que teríamos duas aulas. O 8º ano do PAE possui cinco aulas de língua portuguesa por semana, mesma grade curricular das turmas regulares. A organização dos horários de aulas de LP para o 8º E se dava nas quartas e quintas aulas de segunda-feira, nas quintas aulas da quinta-feira e nas quartas e quintas aulas da sexta-feira. E as únicas duas horas atividades do professor com o objetivo de preparação das aulas, correção de provas e trabalhos consistiam apenas nas primeiras e segundas aulas da segunda-feira. Portanto, nosso calendário de observação e aplicação se deu da seguinte forma:

OBSERVAÇÕES:		
SEGUNDA-FEIRA (2 aulas)	QUINTA-FEIRA (1 aula)	SEXTA-FEIRA (2 aulas)
27/03	30/03	31/03
03/04	_____	_____

APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA:		
SEGUNDA-FEIRA (2 aulas)	QUINTA-FEIRA (1 aula)	SEXTA-FEIRA (2 aulas)
_____	06/04: REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES NO PROFLETRAS	07/04: Questionário inicial e sondagem do conhecimento prévio dos alunos.
10/04: Motivação – “A primeira só”	13/04: Introdução – “A primeira só”	14/04: FERIADO
17/04: Atividades de sondagem – “A primeira só”	20/04: Leitura – “A primeira só”	21/04: FERIADO
24/04: Análise – “A primeira só”	27/04: REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES NO PROFLETRAS	28/04: Análise – “A primeira só”
01/05: FERIADO	04/05: 1º Intervalo de Leitura – <i>Eco e Narciso</i> (vídeo)	05/05: 1º Intervalo de Leitura: Introdução – “Eco e Narciso” (mito impresso)
08/05: FERIADO	11/05: 1º Intervalo de Leitura: Leitura – “Eco e Narciso”	12/05: (1 aula) 1º Intervalo de Leitura – “Eco e Narciso” (1 aula) 2º Intervalo de Leitura: “Da solidão”
15/05: (1 aula) Interpretação interna relacionada aos 3 textos. (1 aula) Interpretação externa – Proposta de escrita	18/05: Continuação da escrita	19/05: Continuação da escrita / Palavras Cruzadas / Reescrita
22/05: Reescrita e ilustração	_____	_____

Como acordado com a equipe pedagógica, gestora e com o professor regente da turma, iniciamos as observações das aulas. É relevante mencionar que o professor regente, responsável pela turma, é formado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), há nove anos. Coursou licenciatura com habilitação dupla em Português/Francês, e está atuando como professor contratado pelo Estado do Paraná com vínculo PSS, há dois anos.

Em nosso primeiro encontro com a turma, ao entrarmos na sala, o professor regente já tinha informado aos alunos de que participariam de uma pesquisa que estava sendo realizada por uma professora pós-graduanda, vinculada ao Mestrado Profissional de Letras (PROFLETRAS/UEM), e que, inicialmente, seriam apenas observados pela pesquisadora. Mas, após a observação, as aulas seriam regidas pela professora pesquisadora com o intuito de aplicar sua proposta de intervenção pedagógica referente ao letramento literário.

Apresentamo-nos à turma, explicamos como consistiriam as observações e qual era o objetivo da aplicação da pesquisa na sala. Destacamos-lhes o fato da relevância de eles serem espontâneos e participativos durante o período da aplicação da intervenção como acontece em todas as outras ocasiões das aulas. A agitação da turma ficou evidente nos primeiros momentos, depois, foram pontuais os casos em que alguns estudantes pareciam tentar atrapalhar o andamento da aula, propositadamente.

Então, aos vinte e sete dias do mês de março do ano de dois mil e dezessete (27/03/2017), foram iniciadas as observações das aulas de Língua Portuguesa, a primeira fase da proposta de intervenção para a turma do 8º ano “E”, de uma escola da área norte de Maringá, encontrada em um bairro periférico do município.

Estavam presentes, nesse nosso primeiro encontro com a turma, quinze alunos, de um total vinte matriculados. Isso nos chamou a atenção inicialmente, mas, depois de alguns dias, percebemos que essa característica é comum na sala, tanto quanto a rotatividade de alunos presentes. Há aqueles que estão presentes em todas as aulas, mas há também um pequeno grupo de alunos que se revezam na frequência semanal da disciplina. Segundo os relatos de professores de outras áreas, esse fato é ordinário, ou seja, não acontece em uma única disciplina, mas em quase todas. O perfil da turma é o comumente relatado por outros profissionais de instituições que participam do programa. Segundo eles, as turmas do PAE, em geral, são bastante agitadas, os alunos não gostam de se sentar à frente, ao contrário, ocupam as fileiras laterais e o fundo da sala de aula, montam grupos e são muito “conversadores”. Há momentos em que conseguem manter o silêncio e ouvir recados ou

explicações, mas esses momentos são breves. Os alunos têm o hábito de não esperar pelas orientações do professor, realizando, desse modo, as atividades por conta própria, isto é, não atentando para os enunciados específicos. Além disso, perguntam ao mesmo tempo e uma das principais características de estudantes pontuais é tentar desestabilizar o andamento da aula com perguntas inadequadas e incoerentes ao contexto.

5.4 A SEGUNDA FASE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: A APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO E SONDAÇÃO DO CONHECIMENTO PRÉVIO

Ao iniciar a prática pedagógica no dia sete de abril (07/04/2017), já éramos conhecidos pelos alunos, o que facilitou a condução das atividades. Começamos entregando um questionário sobre prática de leitura. Este apresentava dez perguntas entre dissertativas e de múltipla escolha, as quais os alunos deveriam responder ou marcar aquilo que era mais conveniente para cada um deles. As perguntas consistiam em levantar dados sobre: o hábito e a frequência das leituras, a preferência pelo tipo de literatura, o significado da palavra literatura para cada um, a facilidade/dificuldade para entender textos literários, entre outras questões.

Enquanto os alunos respondiam o questionário, ficamos à disposição para tentar sanar qualquer dúvida, e explicamos as perguntas individualmente, quando percebemos que eles demonstraram dificuldades em respondê-las sozinhos. Ao proceder à análise dos resultados do questionário, percebemos que a grande maioria dos alunos, além de não ter o hábito da leitura literária, ainda demonstra desinteresse por ela, acreditando que seja uma prática desnecessária para a aprendizagem, bem como para vida.

Nas respostas dissertativas do questionário, levantamos várias inadequações linguísticas, e não apenas as mais comuns como a troca entre as consoantes “g” e “j”, o uso dos “porquês” indiscriminadamente, entre outras. Em nossa opinião, os problemas encontrados revelam uma falha na alfabetização, como a aglutinação silábica, e isso na maioria dos documentos registrados. Outra característica presente na escrita é a incoerência e a falta de argumentação nas respostas, quando solicitada uma justificativa. Os alunos tendem a dar respostas curtas, sem nenhuma fundamentação, algumas vezes, apresentam palavras soltas e não lançam mão do uso de conectivos.

Ao recolhermos os questionários respondidos pelos alunos, resolvemos fazer uma sondagem da turma, de modo informal, sobre alguns conhecimentos específicos como, por exemplo: as classes de palavras. Perguntamos sobre os substantivos e pedimos exemplos, depois pedimos para que eles caracterizassem os substantivos e eles prontamente o fizeram. No entanto, quando entregamos as cópias aos alunos de um pequeno trecho da tradução do livro “O príncipe e o mendigo” (2008), de Mark Twain, onde descreve a rua que Tom Canty morava em Londres, e adentramos as questões relacionadas ao papel das palavras no texto para a leitura textual, a situação mudou quanto a participação dos alunos. Assim, foi possível constatar que eles são capazes de reconhecer os elementos linguísticos isoladamente, contudo, possuem muita dificuldade para utilizar esses conhecimentos quando é necessário que os relacionem à leitura textual.

5.5 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO VOLTADA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

Segundo a perspectiva de Cosson (2014), o letramento literário deve sistematizar atividades para as aulas de literatura. Nelas a organização de estratégias de leitura, análise e interpretação devem ser priorizadas no ensino básico, como nosso objetivo é aproximar a literatura dos alunos de turmas do ensino fundamental, procurando motivá-los à prática da leitura de textos literários, acreditamos que a sistematização de atividades é a maneira mais adequada para o ensino da literatura, principalmente, pelo fato de que o foco dessa pesquisa é o contexto do PAE, onde a humanização e a contiguidade da realidade são métodos plausíveis e basais para o ensino.

Nosso trabalho foi desenvolvido, como apresentamos anteriormente, através da elaboração de uma Sequência Básica, que obedece a etapas de leitura, a saber: *motivação, introdução, leitura, análise e interpretação*. No entanto, quando atingimos a etapa da *leitura*, ultrapassamos os limites do texto estudado e buscamos em outros textos possibilidades de diálogos através da perspectiva da intertextualidade no campo literário, podendo assim, resultar de uma relação já prevista na obra, como uma citação direta ou indireta, referências de obras anteriores (COSSON, 94, p. 2014). O diálogo construído entre as obras estudadas, por ocasião da aplicação da proposta de letramento literário, deve buscar a ampliação da interpretação dos alunos, procurando, assim, guiar o conhecimento de cada um para que as

leituras atinjam a plenitude do entendimento e fazer que eles também percebam a relação entre a temática do mundo literário e a realidade em que estamos inseridos.

A proposta de letramento literário, aqui sugerida, traz o conto de Marina Colasanti “A primeira só”, publicado no livro de contos *Uma ideia toda azul* (2006), o mito “Eco e Narciso”, que foi recontado por Ana Maria Machado (2011) e o excerto da crônica de Vinícius de Moraes (1991), “Da Solidão”, como já citado anteriormente. Logo, nossa obra mote é o conto de Colasanti (2006), tendo como primeiro intervalo de leitura o mito, recontado por Machado (2011) e como segundo intervalo de leitura o excerto de Moraes (1991). Em todas as composições literárias escolhidas existe um traço comum: o sentimento da solidão e a relação das personagens com o mundo que as rodeia.

Tomando por base a proposta de Cosson (2014), iniciamos nosso trabalho com a etapa da motivação. Nesse primeiro momento, buscamos fazer o aluno perceber que, mesmo sem conhecer todas as obras presentes na proposta, ainda assim é possível que ele perceba que pode dominar o assunto, já que o imaginário é uma representação do real e que estamos inseridos em um mundo de sentimentos, idealizações e ações. Logo após trabalhar a motivação, introduzimos as obras literárias e demos continuidade à leitura progressiva, buscando a construção do conhecimento linguístico e da ciência interpretativa, edificados progressivamente.

5.6 APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA TURMA DO PAE

A primeira etapa da nossa sequência básica se deu em dez de abril (10/04/2018), denominada de *motivação*, cujo objetivo, segundo Cosson (2014), é preparar os alunos para a temática que será apresentada durante a proposta de letramento dos alunos. Esta etapa causou-lhes certa estranheza, mas, ainda assim, acharam interessante a atividade com os cartões (cap. 4, p. 87)¹². Apesar de termos explicado, desde o início, que eles receberiam dez cartões e que deveriam aguardar as demais orientações para iniciar as atividades, eles ficaram

¹² Referente ao capítulo e página que se encontram os exercícios que dizem respeito à proposta de intervenção desta dissertação.

extremamente agitados e perguntavam incessantemente o que seria feito. Assim, durante a distribuição do material houve muito tumulto na sala, no entanto, tudo acabou voltando ao normal, quando começamos a desenvolver essa primeira atividade.

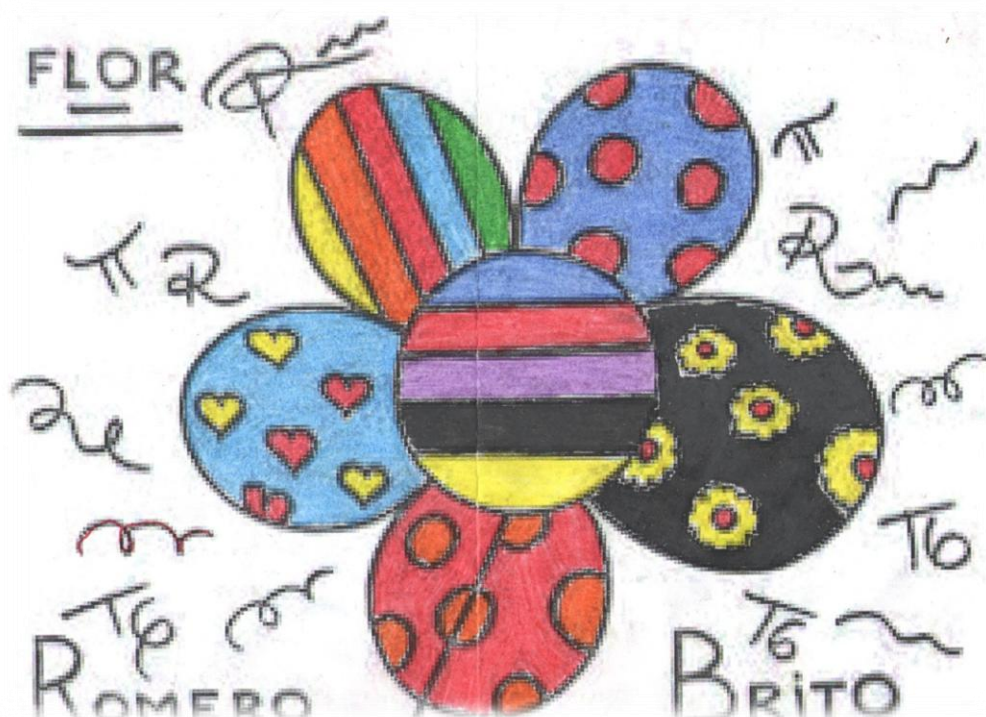
Instruímos a turma para que refletisse sobre suas ações no último mês, em relação à família, aos colegas e amigos, aos professores e toda a equipe escolar e a eles próprios. Eles deveriam refletir sobre as atitudes que vinham tomando e os sentimentos que eles carregavam dentro de si. Após fazer essa autoavaliação, eles deveriam escolher cinco cartões entre os dez que foram entregues. Essa escolha, na realidade, deveria traduzir a representação que cada um tem de si próprio.

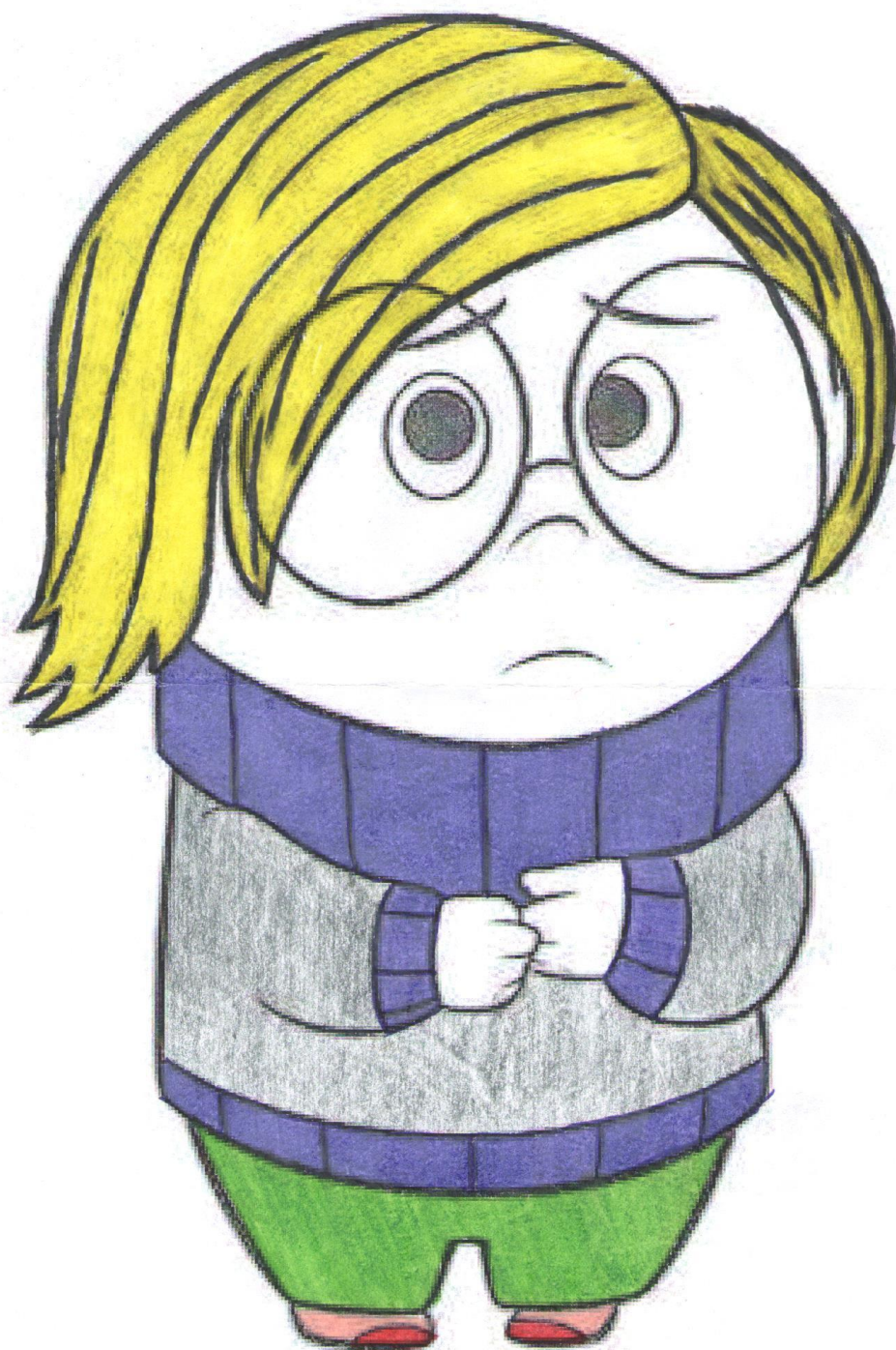
Os adolescentes escolheram os cartões e mediamos a conversa, deixamos que os alunos se expressassem sobre as escolhas realizadas. Para o nosso espanto, os alunos se interessaram em participar da conversa. A partir da troca de experiências, o que mais nos chamou a atenção foi o fato de que os cartões mais escolhidos pelos alunos, representados por pontos negativos, foram: mágoa/vingança, abandono/desamparo e tristeza. Em nossa opinião, a escolha desses alunos se deveu ao fato de esses cartões representarem, em muitos dos casos, a dor que sentiam por terem sido abandonados, principalmente, pela figura paterna. Durante a conversa, muitos mencionaram, inclusive, datas específicas do abandono, como aniversário ou dia dos pais. A mágoa e a tristeza pelo fato de os progenitores terem outra família ou filhos que não fossem de vínculos totalmente consanguíneos aos deles também foi bastante visível.

Neste dia em particular, as aulas eram separadas por um intervalo, por esse motivo, decidimos dar continuidade à *motivação*, mas com uma atividade diferenciada. Assim, quando os alunos entraram na sala, após o intervalo, encontraram uma mesa grande com várias ilustrações, algumas representavam momentos alegres e outras, porém, momentos tristes. Além das gravuras, sobre a mesa, os alunos encontraram ainda lápis de cor e canetinhas para que eles pudessem utilizar na realização da atividade. Os poucos alunos presentes nesse dia demonstraram muito interesse em realizar a atividade proposta, alguns deles se sentaram ao redor da grande mesa e ali permaneceram, os outros se espalharam em duplas para pintar os desenhos. A instrução que receberam foi a de que deveriam pintar as ilustrações conforme o gosto de cada um. Os desenhos traziam imagens que representavam personagens conhecidas de desenhos, filmes e artistas e, nessa atividade, eles deveriam representar as figuras não como elas eram, na realidade, mas como eles as percebiam. Observamos que, ao final da atividade, o exercício foi muito apreciado pelos alunos. O

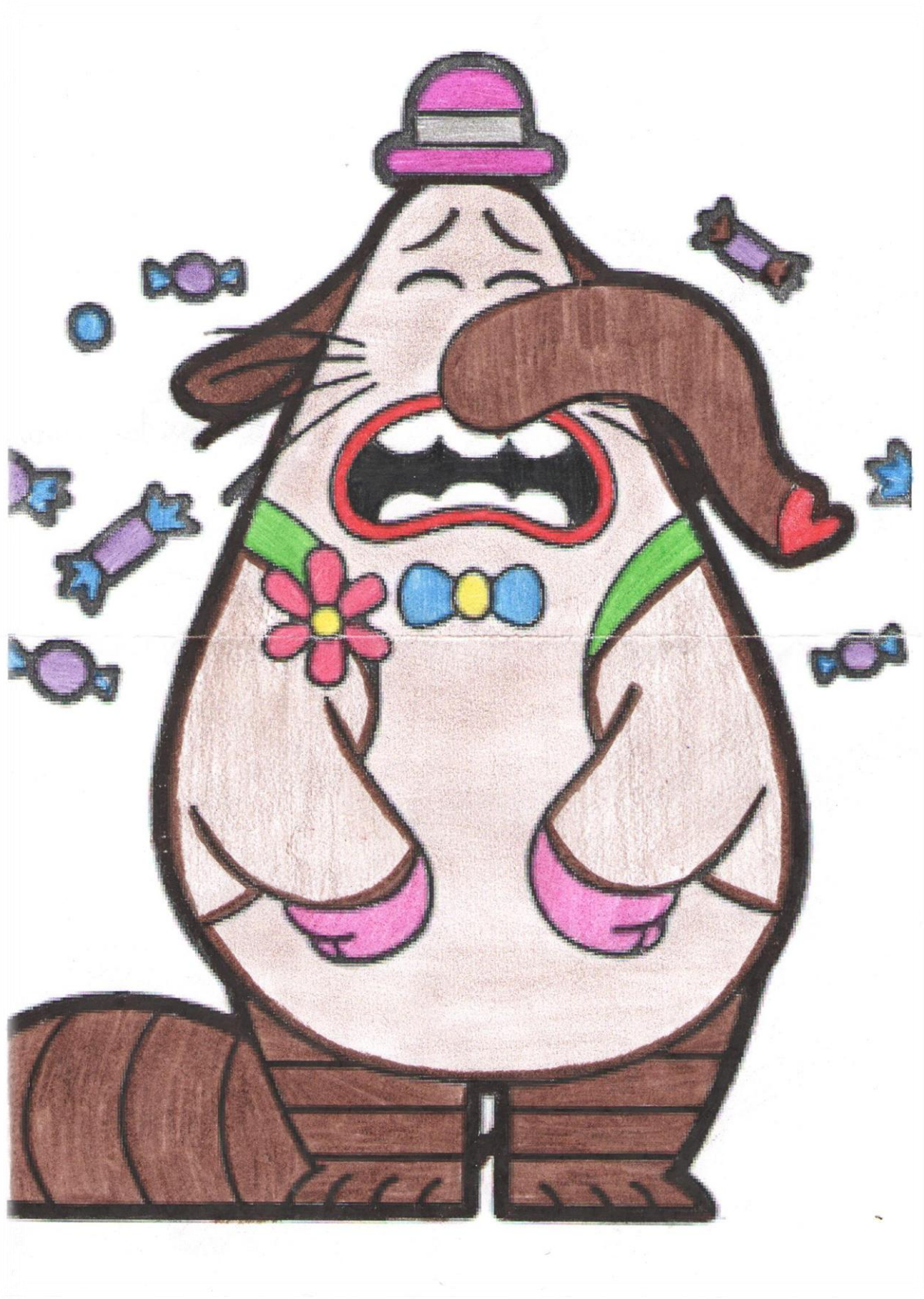
objetivo dessa atividade, ainda de *motivação*, foi além de deixá-los à vontade quanto às escolhas buscando maior proximidade com a turma, também perceber quais as escolhas deles – como na atividade dos cartões que elegeram os que representavam pontos negativos – queríamos observar se na escolha dos desenhos a preferência também seria por imagens que representassem tristeza, o que também aconteceu. Para esta etapa da SB foram necessárias duas aulas.

As pinturas das imagens foi um trabalho gratificante e nos deixou satisfeitos com o resultado, pudemos observar o interesse pelos alunos e a verdade de cada um estampada na escolha das imagens e das cores utilizadas. Infelizmente nem todos se sentiram à vontade em entregar as ilustrações coloridas, com a justificativa de que não queriam expô-las e assim, se exporem diante dos leitores da pesquisa realizada. Observe alguns exemplos das pinturas realizadas pelos alunos:





FONTE: Pintura realizada por aluno matriculado no PAE em um colégio periférico da região norte do município de Maringá, em abril de 2016.



FONTE: Pintura realizada por aluno matriculado no PAE em um colégio periférico da região norte do município de Maringá, em abril de 2016.



FONTE: Pintura realizada por aluno matriculado no PAE em um colégio periférico da região norte do município de Maringá, em abril de 2016.

Para a realização da etapa da *introdução*, em treze de abril (13/04/2017) os alunos foram convidados a irem até a biblioteca, eram quinze alunos presentes nesta data. Quando entraram no local, foram questionados sobre a organização daquele ambiente: se sabiam como os livros são organizados no espaço, se ali existia regras, entre outras questões. Duas alunas responderam que sabiam como eram organizados os exemplares dos livros, que além de terem etiquetas informando o “estilo” da leitura, os livros ainda são organizados em ordem alfabética. As afirmações das alunas foram confirmadas pela funcionária que trabalha na biblioteca, então foi solicitado aos alunos que procurassem títulos da autora Marina Colasanti. Naquele momento, houve uma grande desordem pelo fato de o espaço ser pequeno, os estudantes se esbarravam, não conseguindo chegar até a estante de livros. Alguns alunos, porém, se sentaram e se negaram a realizar a atividade. Como se sabe, a biblioteca, em muitas escolas, é um espaço utilizado tanto para que os alunos efetuem suas pesquisas como para que, infelizmente, eles possam cumprir sanções quando são convidados a se retirar da sala de aula por mau comportamento. Eles acabam ocupando esse espaço para realizar as atividades solicitadas pelo professor. Assim, no dia em que estivemos na biblioteca, essa situação se efetivou e gerou um embate, pois os alunos da turma do PAE ficaram provocando colegas de outras turmas que estavam realizando atividades na biblioteca como penalidade do mau comportamento apresentado em sala, isso motivou uma discussão significativa, resultando na troca de insultos. A funcionária da biblioteca, por sua vez, diante da situação, precisou retirar dois alunos da nossa turma, que estavam envolvidos na atividade de pesquisa e ainda outro estudante que estava realizando exercícios fora de sala. Em seguida, ela os encaminhou à orientação pedagógica da escola. Resolvido esse problema, os alunos que encontraram as obras da referida autora retornaram para a sala de aula. De posse dos exemplares dos livros de Marina Colasanti, solicitamos aos alunos que folhassem as obras, olhassem as ilustrações, as informações da contra capa, o número de páginas de cada obra, e ainda as notas sobre a obra, a escritora e o ilustrador. Informações extremamente importantes para desenvolver nosso trabalho de leitura do texto literário.

Assim foi feito, mesmo diante de muita conversa e piadas que surgiam o tempo todo, na tentativa de desviar a atenção de todos, chamamos a atenção dos alunos que estavam com o livro de contos *Uma ideia toda azul*, solicitamos que eles mostrassem o livro para toda turma, e a partir disso foram levantadas questões como, por exemplo: qual é a ilustração da capa, descreva os detalhes que foram percebidos na ilustração, quais cores foram utilizadas, o que essas cores representam de acordo com o conhecimento de vocês. Além dessas questões,

perguntamos aos alunos se eles conseguiriam intuir sobre a temática da coletânea de textos, a partir das ilustrações. As respostas foram inúmeras, em relação à capa, aos detalhes da ilustração, e às cores utilizadas, todos fizeram uma descrição muito parecida do tema. No entanto, quando os questionamos sobre a simbologia das cores, ninguém soube responder, então, apontamos algumas sugestões, a saber: por que os arquitetos sugerem pintar o quarto de azul, qual é o sentimento que o céu azul proporciona. Logo, um aluno respondeu que o céu azul lhe trazia tranquilidade, foi assim que surgiu uma conversa sobre cores e suas representações, o que estávamos esperando que acontecesse. Procuramos levantar todos os conhecimentos prévios que os alunos já possuíam para que pudéssemos traçar um plano de aplicação da proposta metodológica voltado exclusivamente à realidade da turma em que estávamos trabalhando. Diante da participação dos alunos fizemos a atividade relacionada às representações das cores oralmente, e discutimos sobre o uso de cada uma, como acreditamos culturalmente que a cor rosa simbolize a alegria. Por isso, algumas pessoas costumam dizer "quero uma vida cor-de-rosa", ou que a cor cinza representa tristeza, e por isso, há quem use a expressão "hoje meu dia está cinza". Em relação à questão que colocamos inicialmente sobre a ilustração representar algo relacionado ao tema da coletânea, um aluno respondeu que talvez o livro trouxesse histórias masculinas, pelo fato de a cor azul ser uma cor considerada como representante do sexo masculino. Ao ouvir tal afirmação, uma menina refutou dizendo que as histórias do livro talvez trouxessem assuntos relacionados à tranquilidade, pois tanto meninos quanto meninas, na opinião dela, podem usar qualquer cor, independentemente do sexo, assim essa "história de azul ser de menino e rosa de menina" seria "uma grande besteira".

Os discentes que haviam escolhido o livro *Uma ideia toda azul*, enquanto estavam na biblioteca, fizeram uma pequena descrição da obra para a turma, apontando o número de páginas da obra, falando sobre o que haviam lido a respeito da autora, destacando também o fato de que a própria autora foi a ilustradora da coletânea e que os textos estavam relacionados à fantasia e aos contos de fadas.

Solicitamos aos alunos que estavam com os livros da coletânea a ser estudada que eles se sentassem em dupla com outro colega, isso aconteceu depois de reclamações, barulho e objeções. Pedimos-lhes que abrissem os livros na página do conto "A primeira só" (anexo, p. 161), e que observassem a ilustração que o antecedia. Em relação à imagem, os alunos responderam que ela parecia representar alguém que estaria sofrendo muito ou querendo se cortar, por conta do espelho estilhaçado. Quanto ao tema do texto, as hipóteses giraram em torno de uma tentativa de suicídio, ou seja, alguém querendo se matar, ou, talvez, sumir, em

virtude de sua condição de tristeza e solidão. Na última questão, disseram acreditar que talvez a personagem do conto fosse muito sozinha e, por esse motivo, resolveu se matar.

Depois desse primeiro contato com o texto, os alunos fizeram uma leitura silenciosa do conto. Terminada essa primeira leitura, em seguida, pedimos que eles fizessem uma segunda leitura, mas, dessa vez, em voz alta. Naquele momento, nem todo mundo se prontificou a ler, então, os interessados em participar da atividade leram, cada qual, um pequeno trecho. Depois das duas leituras conversamos um pouco sobre o texto, tentamos levantar hipóteses sobre: a identidade da menina (quem poderia ser?); seus sentimentos (qual seria o motivo de tanta angústia?); o pai (ele, realmente, se importava com ela? Qual artifício usou para amenizar a angústia da filha?) e, assim, a leitura foi dirigida até que chegássemos ao final do conto. Essa foi a última atividade que conseguimos desenvolver com os alunos naquele dia.

A partir dessas duas etapas, entramos nas atividades de análise do texto, sendo algumas de perspectiva linguística. Vale ressaltar que, neste caso, as atividades linguísticas propostas tiveram um objetivo específico, construir o perfil das personagens, bem como entender como se dá a construção da descrição no texto literário. No total, apresentamos dezessete questões que foram organizadas de tal forma que pudessem auxiliar os alunos no processo de leitura e interpretação. O objetivo dessa organização era permitir que cada indivíduo, em particular, conseguisse sistematizar a história literária, compreendendo-a como um todo, assim como as escolhas feitas pelo autor em torno dos adjetivos que constituem a descrição apresentada no conto.

Portanto, em dezessete de abril (17/04/2017), indagamos aos alunos se alguém se lembrava dos fatos que se desenrolaram na história. Depois de alguns instantes de silêncio, uma aluna levantou a mão e disse que se lembrava, então, solicitamos-lhe que resumisse o conto. Assim, ela o fez. Lembrou-se de detalhes, como: a bola de ouro, o fato de a menina ter pisado nos cacos do espelho até que virassem pó e ainda o momento em que a princesa se lançou na água. Terminada essa atividade, foi entregue uma cópia do conto para cada aluno da turma e nessas cópias, eles deveriam circular as palavras/frases que, na opinião deles, caracterizavam a princesa. A maioria dos alunos começou a circular palavras aleatórias sem se atentar à leitura, no entanto, quando percebemos essa atitude, chamamos a atenção da turma para o que realmente deveria ser feito. Em função disso, voltamos a ler, novamente, com o grupo. Percebemos que os discentes, a partir dessa mudança no encaminhamento da

atividade, prestaram mais atenção, pois sabiam que circular qualquer palavra não iria acelerar o término da atividade.

Fizemos o levantamento das palavras que foram circuladas pelos alunos e colocamos no quadro negro. Em seguida, relemos o texto, verificando a que personagem ou a que objeto a palavra circulada remetia e tivemos uma longa conversa sobre o papel do adjetivo na construção textual, especificamente, nesse caso, no conto. Explicamos aos alunos que existe uma intenção no emprego desse descritor e que a escolha dos adjetivos feita pelo escritor é subjetiva. Mostramos aos alunos através de exercícios que se mudássemos os adjetivos, isso, certamente, provocaria a mudança no sentido do texto. Isso demonstra a relevância do emprego de um determinado descritor em detrimento de outro. Na atividade que se seguiu, solicitamos à turma que observasse os trechos do conto que estavam no quadro negro, nos quais apareciam os adjetivos e identificassem se aqueles trechos eram narrativos ou descritivos. Apenas dois alunos responderam que os trechos em destaque no quadro eram descritivos e conseguiram justificar suas respostas.

Para Charaudeau (2008), o modo de organização do discurso é um procedimento que utiliza determinadas categorias da língua com o intuito de produzir um efeito específico. É necessário, portanto, que os leitores possam identificar os mecanismos utilizados nas várias possibilidades de construção, sejam elas descritivas, narrativas ou argumentativas, compreendendo a relevância da assimilação da produção dos efeitos nos diferenciados discursos. Ao entender essas acepções, o leitor conseguirá reconhecer a diferença entre o ato de narrar e o de descrever, já que para haver uma narração é preciso que exista um contexto e, por conseguinte, a trama de uma história, enquanto que o ato de descrever é um modo de organização discursiva que atua como procedimento da história narrada. Na descrição combina-se a atividade de contar e argumentar, ela se constrói nas perspectivas de *nomear*, *localizar-situar* e *qualificar*.

Para examinar se a turma havia de fato compreendido a distinção das decorrências discursivas, utilizamos três questões iniciais. Na primeira delas, o aluno deveria apontar, inicialmente, tendo como base o texto utilizado, a predominância dos modos de organização discursiva: narrativo ou descritivo. Ao conseguir diferenciar o ato de narrar do ato de descrever, o aluno demonstra que tem capacidade de perceber no conto a caracterização do modo de discurso descritivo – constituído através da apresentação das características da personagem, do espaço e da descrição de ações – e, conseqüentemente, do modo de discurso

narrativo – que estabelece uma sequência de ações investidas por uma intencionalidade do narrador (CHARAUDEAU, 2008, p 153). Assim, nas duas questões que se seguiram, os alunos deveriam retirar do texto um trecho que narrasse um acontecimento e outro, no qual era apresentada a descrição de uma personagem, de um acontecimento ou de um objeto.

Quando teorizam sobre a narração, Adam e Revaz (1997) são mais explícitos em relação à intencionalidade instituída pelo narrador. Para os autores “a lógica causal é tecida através do fato de um agente fazer acontecer”, e ainda citam que as ações em um texto não acontecem por acaso, elas obedecem ou infringem as leis e as normas (ADAM E REVAZ 1997, p. 24), ou seja, todos os acontecimentos de uma organização narrativa corroboram ou contestam as ações de um mundo referencial, podendo ser ele real ou ficcional. Portanto, perceber como os discursos se organizam é fundamental para que o caminho da leitura aprofundada seja alcançado.

Após orientar os alunos nas três primeiras questões, fomos nos aprofundando na leitura do conto, percebemos, então, que o ideal seria acompanhar a resolução de cada questão, juntamente com a turma, lendo os enunciados, sanando as dúvidas recorrentes e estimulando para que todos os presentes participassem do trabalho de letramento literário.

Passamos, assim, para outras questões, na sequência. Elas se referiam aos elementos comuns às narrativas (narrador, personagem, espaço, tempo, entre outros), esperávamos que estas perguntas fossem respondidas com maior facilidade, visto que esse conteúdo já havia sido tratado em anos anteriores, contudo, os alunos solicitaram algumas explicações, foi preciso retomar questões sobre o que era um narrador e seu papel na narrativa, em contrapartida, a maioria dos alunos apontou facilmente quem era a personagem principal. No que concerne às personagens secundárias do conto, alguns alunos tiveram dúvidas sobre quem ela(s) seria(m), no entanto, demonstraram conhecimento sobre as especificidades dos elementos tempo e espaço, apesar de ter sido necessário que esclarecêssemos que “espaço” e “lugar” teriam a mesma conotação. Foram três atividades que englobaram esses elementos explicitamente: as perguntas 4, 5 e 6 da proposta de intervenção. Na pergunta de número 4, pedimos aos alunos que identificassem as personagens do texto, na de número 5, o aluno deveria observar o trecho retirado do conto – depois de ler a explicação sobre a diferença entre narrador personagem e narrador observador, constante no enunciado da pergunta – e escolher entre as duas possibilidades de narrador apontadas, explicando sua escolha. Na pergunta de número 6, eles encontraram inicialmente uma pequena explicação sobre os

elementos: tempo e espaço. Após terem lido a explicação, eles deveriam apontar, nas frases retiradas do texto, qual dos dois elementos a palavra grifada representava.

A competência em distinguir o modo de organização do discurso faz que o indivíduo perceba que as categorias da língua determinam diferentes efeitos na produção textual, e consiga “esquadrinhar” a intencionalidade do uso de determinadas classes de palavras, termos e constituições literárias efetivadas pelo autor.

No dia em que aplicamos os exercícios acima descritos, um fato, em nossa opinião, atrapalhou o desenvolvimento da aula: a ausência de muitos alunos. Segundo o professor regente da sala e os professores de outras disciplinas, isso é absolutamente comum. Além dos professores, para equipe envolvida com as turmas de processo de aceleração, é comum esse tipo de “revezamento” entre os alunos da presença nas aulas. Era exatamente isso o que estava ocorrendo com esta turma de 8º ano. Afora as ausências e a agitação, a falta de atenção na sala também é um fator determinante para um bom andamento do trabalho, nesse sentido, as atividades foram apresentadas, de forma fracionada, e auxiliadas durante a pesquisa.

Esta aula foi um tanto conturbada e com inúmeras reclamações por parte dos alunos, pois, segundo eles, não são acostumados a “trabalhar tanto na escola”. Percebemos que alguns alunos não responderam às questões solicitadas e, de certa forma, se apresentaram relutantes no que concerne à participação efetiva na aula. Alguns deles até mesmo dormiram, e mesmo depois de conversarmos individualmente voltaram a dormir durante a aula. Quando questionados, outros professores da turma reclamaram da mesma atitude por parte de alguns alunos e ainda reforçaram a informação de que essa atitude provém de um hábito adquirido em anos anteriores, o que gerou uma grande reflexão sobre como trabalhar com esses alunos. Dessa forma, conversamos com a equipe pedagógica do colégio e perguntamos se poderíamos retirar os alunos que estavam dormindo da sala de aula para termos uma conversa com cada um individualmente, questionando-os sobre o motivo pelo qual teriam essa postura, dois dos três alunos responderam que estavam cansados porque além de estudar e trabalhar ainda tinham vida social, e o último respondeu que ele era indiferente a tudo que se relacionava à escola, porque tantos anos ali nunca mudaram a vida dele. Diante disso, para os dois primeiros conversamos sobre a importância que o conhecimento poderia ter sobre a vida deles, e que mesmo sendo difícil conciliar tantas atividades, que a escola não poderia ser negligenciada, pois poderia fazer toda diferença em melhorar a condição na qual eles se encontravam. A conversa foi calma e eles prometeram melhorar e se empenhar, e que

poderíamos chamar a atenção deles quando necessário, porque eles precisavam terminar pelo menos o ensino fundamental e o ensino médio. No entanto, o terceiro aluno quando tentamos dialogar sobre a necessidade de crescer como cidadão, em como a sociedade demanda determinadas regras e a inevitabilidade de respeitá-las, ele foi irredutível ao dizer que estar retido no mesmo ano escolar era uma forma de punir a família que não dava atenção para ele, e que se parasse de dormir nas aulas nos “faria felizes”, ele pararia, mas que não adiantava esperar muito mais do que isso. Tristemente, ele era um dos alunos que representava muito conhecimento, mas se negava a participar periodicamente, inclusive comparecia pouco nas aulas.

Contudo, a maioria dos alunos responderam corretamente às primeiras questões sem muita dificuldade. Percebemos que eles buscam apenas “retirar trechos dos textos” e têm o hábito de perguntar onde se encontram as respostas, assim como um colega copia a resposta do outro, sem se preocupar se esta realmente condiz com o que está sendo solicitado na questão.

PAE - 89

1. Consideramos que o conto “a primeira só” pertence predominantemente à esfera da:

a. narração b. descrição

2. Retire do texto um trecho que narra um acontecimento:

Então a linda filha do rei atirou-se na água de braços abertos ...”

3. Retire do texto um trecho que faz a descrição de uma personagem, acontecimento ou objeto:

“Era linda, via filha, era única filha do rei...”

4. Quem são as personagens do texto?

O Rei, a Princesa, o reflexo do espelho, a bruxa e o Maluco.

5. O narrador é aquele que conta a história, podendo ele participar dela, sendo chamado de **narrador personagem**, ou então, contar a história, sendo denominado de **narrador observador**. No caso de "A primeira só", verifique qual é o tipo de narrador que se apresenta a partir do trecho: "A tristeza pesou nos olhos da única filha do rei." (p. 48). Explique.

É o narrador observador porque ele só descreve o fato que eles estão fazendo.

Os exemplos das atividades acima é o que encontramos em todo o material recolhido nesta data. Apesar da questão discursiva 4 indicar uma resposta comum a todos, a questão 5 deveria expor o estilo de escrita de cada um, o que não aconteceu nesse caso. E apesar de haver vários trechos do modo narrar e vários trechos do modo descrever para serem escolhidos, percebemos que os alunos estavam compartilhando as respostas entre eles, assim, todos registraram o mesmo excerto. Essas atividades foram essenciais para que começássemos a traçar uma forma de trabalhar com os alunos dessa turma, pois queríamos que cada um respondesse sua própria atividade, portanto, após essa aula conversamos com eles sobre a importância de cada um realizar seu próprio exercício e informamos que não seria permitida a cópia de respostas, mas sim, se necessário, uma troca de conhecimentos com os colegas, mas as atividades deveriam ser realizadas individualmente.

Após avaliarmos o conhecimento dos alunos relacionados à organização do discurso nas atividades 1, 2 e 3 (cap. 4, p. 90), e a assimilação dos elementos da narrativa nos exercícios 4, 5 e 6 (cap. 4, p. 90 - 91), no dia vinte de abril (20/04/2017), propomos uma atividade, com onze frases retiradas do texto, na qual eles deveriam sistematizar os acontecimentos da narrativa. Assim, o objetivo do exercício de número 7 (cap. 4, p. 91) era levar a turma a refletir sobre a disposição e a coerência dos episódios apresentados na história. Deste modo, elaboramos um exercício em que os alunos deveriam organizar os acontecimentos de acordo com texto, enumerando as frases nessa ordem.

Na avaliação que fizemos ao final do projeto de letramento literário, essa atividade foi apontada como a mais difícil de ser realizada por toda a turma. Na opinião deles,

inicialmente, não conseguiriam ordenar os fatos ocorridos no texto sem tê-lo em mãos, pois, neste caso, não haveria diferença na forma de ordenar os eventos que estavam enumerados na questão. Pedimos a princípio que a turma tentasse ordenar os fatos sem o texto para que pudessemos perceber se eles teriam realmente compreendido o conto, ou mesmo, se conseguiriam perceber a continuidade lógica dos acontecimentos na história. Contudo, constatamos que, durante a aplicação da tarefa, mesmo em posse do texto, alguns alunos ainda demonstraram hesitação para a realização da atividade, pois não conseguiam acompanhar a leitura do conto e a realização da tarefa de enumerar o exercício simultaneamente, faltava-lhes, em nossa opinião, a concentração necessária. Essa questão, na realidade, revelou de certo modo porque esses alunos apresentam tanta dificuldade em escrever um texto coerente. Eles não se atentam à linearidade necessária para a estruturação de uma ideia, talvez por serem mais adaptados à linguagem oral que proporciona a liberdade de intervir com nosso interlocutor sempre que seja conveniente.

Encerrada a discussão sobre a organização da coerência textual e a indispensabilidade do uso de conectivos e linearidade dos acontecimentos inseridos no texto, em nosso sexto encontro (décima primeira aula), no dia vinte e quatro de abril (24/04/2017), apresentamos na sequência atividades que se relacionam ao uso do adjetivo, da compreensão textual e da figura de linguagem epizeuxe¹³ no conto de Colasanti (2006). Por meio dessa perspectiva, buscamos instrumentalizar os alunos para que pudessem percorrer coerentemente o caminho da leitura e encontrassem através das caracterizações das personagens, das ações e do espaço os temas que envolvem a construção do conto, tais como: a solidão da princesa, a preocupação displicente do pai e a angústia de se sentir só. Além de permitir que os alunos pudessem entender a importância das escolhas realizadas pelo autor, que revelam, certamente, seu estilo. Para tanto elaboramos cinco exercícios (os exercícios de número 8 a 11 da proposta). O exercício 8 (cap. 4, p. 91 - 92), inicialmente, apresentava seis itens (todos representados por trechos retirados do conto), em que os alunos deveriam reconhecer a noção do adjetivo e suas funções na frase. Nos itens *a*, *b* e *c*, observando a frase “Era linda, era filha, era única” (p. 46), o aluno deveria: indicar, no primeiro item, quais os adjetivos presentes na frase; no segundo, verificar se o adjetivo *linda* se tratava de uma característica física ou psicológica, escolhendo entre as duas opções e, no terceiro, explicar porque a palavra *filha* se tratava de um adjetivo e não de um substantivo. Para responder essa última questão, tivemos

¹³Recurso estilístico que consiste na repetição de uma palavra ou mais palavras em frases seguidas, para realçar o significado nela contido.

que dar algumas explicações sobre essas duas classes de palavras. Apesar de necessitarem da explanação no item *c*, os estudantes se saíram muito bem e conseguiram identificar tantos os adjetivos no item *a*, como o tipo de característica (se física ou psicológica) da princesa, no item *b*. No enunciado do item *d*, apresentamos uma noção do adjetivo de forma bastante sucinta e objetiva, em seguida, apontamos a possibilidade de o adjetivo qualificar um ser tanto fisicamente quanto psicologicamente. Assim, na frase “Sozinha no palácio chorava e chorava” (p. 46), o aluno deveria reconhecer se o adjetivo *sozinha* representava uma característica física ou psicológica da filha do rei, explicando sua resposta. O item *e* apresentava a seguinte frase: “Uma menina linda e única olhava surpresa (...)” (p. 46), a partir da observação da descrição na frase, o aluno teria que associá-la à imagem da princesa, do rei ou ainda do reflexo no espelho. Da mesma forma, no item *f*, o aluno analisando a frase “A bola no fundo da cesta. Porém tão brilhante (...)” (p. 48) deveria associar o adjetivo *brilhante* à bola ou ao cesto. O que nos deixou muito satisfeitos foi que os alunos acompanharam as explicações e as apreenderam, portanto, a maioria respondeu as questões corretamente, eles interiorizaram a função do adjetivo no conto, a distinção entre as características físicas e psicológicas, e ainda, à qual substantivo determinado adjetivo se subordinou no conto. Escolhemos o exercício 8 (cap.4, p. 91 - 92) de três estudantes para representar as respostas que foram comumente apontadas pelos alunos na sala. Observe:

d) O adjetivo tem como função modificar um substantivo, acrescentando uma característica, uma extensão ou uma quantidade àquilo que ele nomeia, podendo ser uma pessoa ou um objeto. Quando relacionado a uma pessoa, o adjetivo pode representá-la física, psicologicamente, ou ainda, de ambas as formas. Em “Sozinha no palácio chorava e chorava” (p. 46), o adjetivo *sozinha* representa uma característica física ou psicológica da filha do rei? Explique sua resposta.

física e psicologicamente, mas que só por ser texto do conto, está sozinho fisicamente. E triste por estar sozinho refer ao psicológico.

- d) O adjetivo tem como função modificar um substantivo, acrescentando uma característica, uma extensão ou uma quantidade àquilo que ele nomeia, podendo ser uma pessoa ou um objeto. Quando relacionado a uma pessoa, o adjetivo pode representá-la física, psicologicamente, ou ainda, de ambas as formas. Em “Sozinha no palácio chorava e chorava” (p. 46), o adjetivo *sozinha* representa uma característica física ou psicológica da filha do rei? Explique sua resposta.

Física e psicológica, porque ela está caracterizando uma pessoa física mas ao mesmo tempo ela está sozinha por dentro. Ela não tem nenhuma amiga por perto.

- d) O adjetivo tem como função modificar um substantivo, acrescentando uma característica, uma extensão ou uma quantidade àquilo que ele nomeia, podendo ser uma pessoa ou um objeto. Quando relacionado a uma pessoa, o adjetivo pode representá-la física, psicologicamente, ou ainda, de ambas as formas. Em “Sozinha no palácio chorava e chorava” (p. 46), o adjetivo *sozinha* representa uma característica física ou psicológica da filha do rei? Explique sua resposta.

Psicologicamente. Porque ela se sentiu sozinha por não ter ninguém.

Perceba que o item *d* da questão 8 (cap.4, p. 92) expressa a assimilação desses alunos quanto à questão, pois cada atividade apontada acima demonstra respostas pessoais, embasadas no texto e justificadas coerentemente.

Ainda sobre o exercício 8, agora sobre o item *f* (cap.4, p. 92), foi apresentada uma atividade de compreensão textual, em que a turma teria que tentar explicar o motivo pelo qual a princesa escolhera a bola de ouro que estava no fundo do cesto, considerando, para tanto, o que o objeto significava. A maioria dos alunos não conseguia compreender o fato de a princesa ter escolhido a bola de ouro no fundo da cesta, eles acreditaram ser irrelevante o fato da bola ser brilhante, foi necessário que mostrássemos que somos visuais e muitas das nossas escolhas estão relacionadas à aparência, assim puderam perceber as peculiaridades das escolhas lexicais no texto, esclarecendo que a escolha da princesa se deu pelo fato de a bola ser brilhante, ou seja, chamar muito mais a atenção do que o restante dos brinquedos. A partir da explicação, os alunos compreenderam o motivo da escolha da princesa, mas observe que no segundo exemplo exposto a seguir, um dos alunos ainda determina um segundo motivo ao qual levou a menina a escolher a bola de ouro: “ela gostava de jogar bola”. Essa resposta indica uma inferência feita pelo(a) estudante, talvez ele(a) se identificou com a princesa pelo

gosto de jogar bola, e apesar dessa informação não constar no texto, ele(a) acreditou ser significativo registrar. Portanto, a segunda resposta do item *f*, exposta aqui no exemplo, fez com que chamássemos a atenção dos alunos para a questão de que se não está exposto no texto, uma vez que, o conto revela que a princesa escolheu a bola brilhante entre tantos brinquedos, mas não que ela era acostumada jogar bola, ou demonstrasse uma predileção especial pelo objeto em si. E então, concluímos esse pensamento salientando que se a questão solicitasse uma inferência¹⁴ do por que a princesa ter escolhido a bola e não os outros brinquedos, poderíamos afirmar que seria pelo fato dela gostar de jogar bola, mas isso teria que ser expressado com uma justificativa relevante.

f) Qual teria sido o motivo de a princesa ter escolhido justamente a bola de ouro no fundo do cesto? O que a bola de ouro representa sobre a princesa?

Que a bola era muito brilhante, e isso chamou a atenção da princesa. Ela escolheu a bola de ouro.

f) Qual teria sido o motivo de a princesa ter escolhido justamente a bola de ouro no fundo do cesto? O que a bola de ouro representa sobre a princesa?

Porque a bola chamava a atenção por ser muito brilhante, e que ela gostava de jogar bola.

No enunciado do exercício 9 (cap. 4, p. 92 - 93), antes de formular a questão propriamente dita, tentamos passar aos alunos pequenas noções do emprego do verbo, ainda que de modo superficial, no que diz respeito ao pretérito perfeito e imperfeito do modo indicativo. A partir da explicação, a turma deveria indicar qual tempo verbal foi utilizado, tendo como parâmetro os trechos: “De noite o rei ouvia os soluços da filha” (p. 46) e “Riram muito depois” (p. 46), ambos retirados do conto. O exercício de número 11 (cap. 4, p. 93) evidenciou a questão da repetição, através da figura de linguagem epizeuxe, palavra que deriva do grego *epízeuxis* e significa ligação ou encadeamento, este recurso estilístico é muitas vezes utilizado pelos autores, e tem por objetivo realçar o significado da palavra repetida. No caso do trecho no conto “sozinha, no palácio, chorava e chorava” (p.46), a figura de linguagem epizeuxe está propositalmente inserida para realçar a circunstância ao qual a

¹⁴ Raciocínio concluído ou desenvolvido a partir de indícios.

princesa se encontra. Assim, o aluno deveria observar o trecho em questão e apontar: a repetição e sua função no texto.

Os estudantes, ao observarem as atividades direcionadas ao uso de adjetivos, se sentiram mais confiantes ao realizá-las, principalmente, na questão de número 8, pois segundo eles, conseguiram visualizar os objetos e os acontecimentos através das características apresentadas. No entanto, a questão de número 9 gerou grande inquietação nos alunos, pois de acordo com eles não conheciam os tempos verbais e por isso não compreendiam o objetivo da questão. Por conta desse obstáculo, retomamos alguns exemplos no intuito de facilitar o entendimento do uso do tempo verbal e o papel deles na narrativa. Então explicamos que para narrar um fato ou acontecimento utilizamos dos tempos verbais, e aprofundamos nossa explicação oralmente e com o auxílio do quadro negro e do giz para registrar conceitos dos tempos verbais e o impacto que cada um tem na esfera do narrar. Depois registramos a questão 9 na lousa e resolvemos junto aos alunos, levantando questionamentos como “as ações neste trecho exprimem uma ação real?”, “Por que vocês acreditam ser real?”, “Vocês acreditam que as ações foram ocorridas em um momento anterior ao atual e está terminada?”. Isso auxiliou no desenvolvimento da resposta, os alunos participaram oralmente, mas no final copiaram a resposta tal qual estava registrada na lousa. Já a questão 10 (cap. 4, p. 93), que trata do recurso da repetição, em particular, e tem como objetivo enfatizar a ação da princesa, não foi difícil, segundo os relatos dos alunos. Para responder a pergunta, eles retornaram ao texto e logo perceberam que o efeito que se buscou, no trecho destacado, era o de afirmar e reafirmar uma situação, no caso, o choro convulsivo da princesa.

Nos exemplos que seguem, podemos perceber que mesmo com dificuldade de representar o entendimento através da escrita, os alunos perceberam o objetivo do uso da repetição através da epizeuxa. Lembrando que não utilizamos a denominação da figura de linguagem, apenas sua concepção, uma maneira de prepará-los para os anos seguintes, mesmo porque, se os alunos conhecerem os conceitos facilita a aprendizagem dos termos específicos relacionados às denominações.

No trecho “sozinha, no palácio, chorava e chorava” percebemos uma repetição. Qual é ela, e por que você acredita que esse recurso de repetir a palavra foi utilizado neste trecho?

Chorava porque ela chorava muito.

No trecho "sozinha, no palácio, chorava e chorava" percebemos uma repetição. Qual é ela, e por que você acredita que esse recurso de repetir a palavra foi utilizado neste trecho?

Chorava, pois representa intensidade, que ela 'chorava' muito.

No trecho "sozinha, no palácio, chorava e chorava" percebemos uma repetição. Qual é ela, e por que você acredita que esse recurso de repetir a palavra foi utilizado neste trecho?

"Chorava". Para expressar o que ela sentia e como esteve triste.

Exemplificamos aqui apenas as questões que acreditamos ser mais relevantes para a análise da pesquisa, dispensamos as questões objetivas e particularmente a de número 9 por ter sido registrada tal qual estava na lousa, depois de explicarmos e retomarmos alguns conceitos com a turma.

No dia da realização das atividades 7, 8, 9 e 10 (cap. 4, p. 91 - 93), era uma segunda-feira e tivera um show na cidade, portanto havia poucos alunos na sala, parecia que seria bem produtivo, no entanto, quando retomamos o trabalho, dois alunos se mostraram contrários em permitir que o restante da turma participasse. Iniciamos a aula solicitando que os alunos organizassem os acontecimentos de acordo com o texto. Enumerando-os em ordem, incentivamos que todos lessem o conto e que apontassem os acontecimentos que constavam na atividade. A maioria acompanhou a atividade, eles iniciaram até mesmo uma pequena disputa para ver quem apontava o acontecimento que correspondia corretamente ao trecho do conto, contudo, sempre que algum aluno respondia, era interrompido por um dos dois colegas que estavam comprometidos em atrapalhar o andamento da aula e que, por vezes, ofendiam os colegas que tentavam participar da mesma. Esses dois alunos tentavam constranger os colegas utilizando apelidos, entre outras formas de ofensa. Chamamos os alunos amotinados para conversar, retirando-os da sala por instantes, tentando acalmá-los e retomar o domínio da sala. Depois de conversarmos, os advertimos e solicitamos o retorno dos mesmos à sala, o que resultou um efeito positivo.

No dia de aula subsequente, vinte e oito de abril (28/04/2017), continuamos a aplicação da pesquisa na turma proposta, este dia foi muito produtivo e especial, pois conseguimos estar em sintonia com os alunos. A turma estava dinâmica e participativa, e

então conseguimos conversar sobre o conto. Duas alunas tiraram dúvidas sobre os acontecimentos do conto como o porquê de tamanha tristeza por parte da princesa e teceram comentários expressivos sobre a importância de não sermos solitários. Outra aluna em específico comentou sobre a influência da avó em sua família. Disse ainda que apesar de o pai tê-los abandonado e deixado um grande vazio, a avó preencheu essa falta paterna com o carinho atribuído a ela e aos irmãos. Outro aluno comentou que se estivesse no lugar da princesa, se rebelaria contra as normas do pai e do palácio. Na sequência, em virtude das discussões que surgiram em torno do assunto, começamos a dialogar sobre: crenças, momentos históricos, o fato de na antiguidade os costumes serem diferentes daqueles que temos hoje e por que isso acontece, entre outras questões que foram surgindo ao longo da discussão. A aula desse dia foi significativa em nossa opinião, uma vez que eles estavam trazendo a verdade da princesa para a realidade deles, a transposição do imaginário para o real. Foi levantada a questão da metáfora no texto, com a comparação objetiva, para que os estudantes não tivessem dúvidas quanto à amiga da filha do rei se tratar da imagem da própria princesa refletida no espelho, portanto nos valem do seguinte trecho para confirmarmos essa questão “O salto de uma era o pulo da outra” (p. 46); a repetição de palavras; a possível ingenuidade da personagem, entre outros aspectos importantes para a compreensão do conto. Eles se posicionaram em relação às atitudes da personagem, se perguntando: no lugar da princesa, teríamos tomado as mesmas decisões? O que chamou nossa atenção, nesse dia, foi o fato de que os alunos que costumam conturbar o ambiente não estavam presentes. Assim, o restante da turma pôde se posicionar abertamente e de maneira sincera diante de nossos questionamentos e proposições.

As questões propostas, nessa aula, estavam principalmente relacionadas às personagens e suas ações, visto que o conto, em grande parte, se constitui por meio de um reflexo. Dessa forma, é fundamental que os estudantes percebam como as personagens são constituídas e caracterizadas na história, ou então correrão o risco de não compreender o enredo.

Assim, apresentamos as questões de 11 a 17 (cap. 4, p. 93 - 94). Na primeira delas, o aluno deveria enumerar a segunda coluna de acordo com a primeira. A primeira coluna trouxe as personagens: do rei, da princesa, do vidraceiro e do moldureiro e do reflexo da princesa no espelho. A segunda coluna, porém, apresentou acontecimentos destacados do texto. Portanto, o aluno deveria relacionar a personagem ao acontecimento descrito. A questão de número 12 (cap. 4, p. 93-94) recaiu sobre a metáfora. Inicialmente, no próprio enunciado, explicamos

rapidamente sua utilização. Com as informações a respeito dessa figura de linguagem, o aluno tinha que escolher entre as cinco opções dadas, qual alternativa melhor representava o significado da frase: “salto de uma era o pulo da outra” (p.46). A próxima questão, a de número 13 (cap. 4, p. 94), apresentou a seguinte frase: “Uma sorriu e deu bom dia. A outra deu bom dia sorrindo” (p.46), nela os alunos tinham que apontar o autor da primeira e da segunda ação, explicando sua resposta. A questão 14 (cap. 4, p. 94) fazia o aluno refletir sobre os motivos que levavam a princesa afirmar que sua amiga era canhota. Para isso ele tinha que entender a situação apresentada no texto. Na questão 15 (cap. 4, p. 94), apresentamos o seguinte trecho: “a bola estilhaçou o jogo da amizade” (p.48), nele o aluno tinha que explicar o que entendera. A questão de número 16 (cap. 4, p. 94) estava relacionada à representação sonora em:

Não achou mais graça nas quatro, quebrou com o martelo e fez oito. Irritou-se com as oito partiu com uma pedra e fez doze. Mas duas eram menores do que uma, quatro menores do que duas, oito menores do que quatro, doze menores do que oito. (COLASANTI, 2006, p. 48-49)

Nesta passagem foi solicitado que os estudantes descobrissem qual som era reproduzido através desse excerto. O que segundo eles foi muito complexo de perceber.

A última questão relacionada ao conto “A primeira só”, a de número 17 (cap. 4, p. 94), a turma deveria dizer se acreditava na ingenuidade da princesa, justificando sua posição. Nesta atividade em questão, era necessário refletir sobre a (re)construção da personagem principal, por meio das palavras, na visão de cada um. Portanto, essa questão procurou discutir o caminho pelo qual as imagens foram organizadas no cognitivo de cada um.

A questão 11 (cap. 4, p. 93) não apresentou dificuldade nenhuma para os alunos, inclusive, a maioria deles conseguiu indicar a relação das personagens com as ações sem mesmo retomar a leitura do texto, pois já havia interiorizado o conto. A 12 (cap. 4, p. 93-94) também foi realizada com tranquilidade, apesar de ser uma questão de múltipla escolha, que poderia confundir os alunos que não tivessem entendido a relação entre a princesa e o seu reflexo, mas felizmente não foi o que aconteceu, toda a sala respondeu essa questão corretamente.

2. A **metáfora** é a **figura de linguagem** que consiste em empregar uma palavra num sentido que não lhe é comum ou próprio, numa relação de semelhança entre dois termos. Refletindo sobre esse conceito, marque a alternativa que melhor represente: Por que no conto o narrador diz que o “salto de uma era o pulo da outra”?
- Porque primeiro a amiga pulava no espelho, a princesa acompanhava logo depois.
 - Porque a princesa saltava primeiro e a amiga a acompanhava, pois eram muito parecidas.
 - Porque como se tratava de um espelho, quando a princesa saltava, sua imagem a acompanhava, e ela ingênua acreditava ser uma amiga.
 - Porque a amiga da princesa não era uma imagem refletida no espelho e as duas se divertiam muito juntas.
 - Porque a princesa e a amiga estavam treinando para as próximas olimpíadas.

As explicações das questões 13, 14 e 15 (cap. 4, p. 94) pelos alunos nos deixaram especialmente animadas, percebemos o progresso nas explanações dadas e melhor coerência na escrita se compararmos com as atividades anteriores. Neste momento da análise o crescimento e maturidade em responder as questões passaram a ser mais evidentes, apesar do comportamento de alguns estudantes ainda ser de resistência.

Observe a resposta da questão 13 elaborada por três alunos participantes da pesquisa:

3. Em “Uma sorriu e deu bom dia. A outra deu bom dia sorrindo”, quem realizou a primeira ação? E a segunda? Como você explica isso?

A princesa realizou a primeira ação e a segunda foi o reflexo. Por causa do reflexo no espelho, quando a princesa fez a ação, o espelho tende a repetir.

3. Em “Uma sorriu e deu bom dia. A outra deu bom dia sorrindo”, quem realizou a primeira ação? E a segunda? Como você explica isso?

A princesa e o reflexo dela, porque quando uma faz o movimento a outra faz porque era reflexo.

3. Em “Uma sorriu e deu bom dia. A outra deu bom dia sorrindo”, quem realizou a primeira ação? E a segunda? Como você explica isso?

1º foi a princesa e a 2º o reflexo. Por que quando a princesa fazia o movimento o reflexo também fazia.

Agora, observe a resposta da questão 14 realizada pelos mesmos três alunos:

4. Por que a princesa acreditou que a amiga era canhota?

Por causa do reflexo no espelho, pois ela está em frente ao espelho.

4. Por que a princesa acreditou que a amiga era canhota?

Porque como era reflexo veio o lado inverso.

4. Por que a princesa acreditou que a amiga era canhota?

Por causa do reflexo. Por que como a princesa está de frente ao espelho faz com que o reflexo inverse.

Mesmo que as respostas pareçam simples e com algumas incoerências sintáticas – uso do “por que” ao invés de “porque”, e ainda o uso de um termo em inglês: *inverse* descontextualizado à resposta –, percebam que cada aluno responde com as próprias palavras, expressando o completo entendimento tanto do enunciado, quanto apresenta compreensão textual.

Na questão 15 também podemos pontuar incoerências recorrentes à norma culta da LP, mas com as mesmas características de apreensão textual que apontamos na atividade anterior.

5. O que você compreende pelo trecho “a bola estilhaçou o jogo da amizade”, relacionando-o ao texto?

Porque quando o espelho quebrou, quebrou o reflexo dela que era a amiga da princesa.

5. O que você compreende pelo trecho “a bola estilhaçou o jogo da amizade”, relacionando-o ao texto?

Porque quando o espelho se quebra, a vida com seu reflexo se quebra em pedaços. O reflexo da acrididade nos seus amigos.

5. O que você compreende pelo trecho “a bola estilhaçou o jogo da amizade”, relacionando-o ao texto?

A amizade que ele tinha com o reflexo foi quebrado o espelho.

A evolução apresentada pelos alunos da turma é evidente nas respostas, as que eram monossilábicas e se alternavam entre o “sim” e o “não” passaram a ser mais desenvolvidas, e apesar das dificuldades devemos valorizar o esforço apresentado por esses alunos, pois a autoconfiança deles é muito baixa, portanto eles não gostam de se expor principalmente quando acreditam que serão ridicularizados ou menosprezados. A participação que era comumente oral evoluiu para o registro escrito, que mesmo com as inadequações da norma culta, é demasiadamente expressiva, mesmo porque as inadequações foram trabalhadas mediante as dúvidas que iriam surgindo, de forma coletiva tentando ao máximo não expor o aluno diante dos colegas.

Já a questão 16 (cap. 4, p. 94) demandou maior tempo para a explicação, porque foi uma atividade inédita para os alunos. Solicitar que a partir do trecho de uma narração eles percebessem um som e a representação dele na construção textual foi um grande obstáculo para eles, mas sugerimos que um estudante lesse o trecho em voz alta, depois que ele leu, pedimos para que mais alguém o lesse só que se atentando às pontuações, uma aluna se voluntariou e esforçou-se, o que melhorou a percepção, outros foram se voluntariando e cada vez mais puderam entender que dependendo da entonação e da colocação vocal melhor dava para perceber o som representado durante a leitura do fragmento da atividade 16 (cap. 4, p. 94), até que um aluno respondeu em voz alta: “Esse som é da princesa quebrando o espelho em vários pedaços”. O que resultou na reprodução da resposta do colega na maioria das atividades recolhidas e revisadas por mim. Veja um exemplo da reprodução da resposta por uma das colegas:

6. Qual é a representação sonora em “Não achou mais graça nas quatro, quebrou com o martelo e fez oito. Irritou-se com as oito partiu com uma pedra e fez doze. Mas duas eram menores do que uma, quatro menores do que duas, oito menores do que quatro, doze menores do que oito.” Qual ação representa o som realizado nesta construção textual?

A princesa quebrando o espelho e quebrando o espelho e mais partes.

Mesmo sendo percebida a reprodução da resposta na escrita, pressupomos o êxito na realização da atividade, porque houve a participação de vários estudantes da turma, eles se sentiram à vontade para realizar a atividade e ainda se divertiram, portanto, uma questão que parecia, inicialmente, impossível de ser resolvida na concepção deles, passou a ser clara depois desse exercício. Presumimos que todos tenham assimilado o “caminho” para desenvolver a resposta deste tipo de questão.

Logo, a questão 17 (cap. 4, p. 94) foi respondida pela turma de forma segura e objetiva, os alunos se sentiram valorizados quando foi solicitada a opinião deles sobre a princesa, responderam a atividade prontamente, sem questionamentos, além de que, a pedido deles, foi dado um espaço para discutirem os julgamentos. Obviamente que esse momento de participação oral teve que ter sido mediado para eles não perdessem o foco dos argumentos ou o embasamento textual, no entanto, esse momento foi muito produtivo, apesar de a turma ainda apresentar desorganização para coordenação das falas.

A maioria da turma defendeu a ingenuidade da princesa, porque ela acreditou que um reflexo no espelho pudesse ser uma amiga, os poucos estudantes que argumentaram que a princesa não era ingênua não conseguiram embasar um argumento sólido mediante o conto “A primeira só” (2006). Esses alunos simplesmente afirmaram que ela não era ingênua, era apenas sozinha e que o espelho a confundiu.

Você acredita que a princesa era ingênua? Justifique.

Sim, pois ela acreditou no seu “amigo” que era apenas seu reflexo no espelho.

As imagens acima, das atividades desenvolvidas pelos estudantes do PAE, apresentam o avanço que a proposta metodológica proporcionou no aperfeiçoamento da leitura pelos estudantes. Mesmo que a aprendizagem seja um processo lento, o importante é

que esse processo seja iniciado, estimulando a comunicação entre os envolvidos na aprendizagem durante as aulas, sem esquecermos de que o registro da escrita é indispensável, pois o desenvolvimento da oralidade é espontâneo durante o trabalho, no entanto, a escrita requer mais atenção, além da prática constante.

Assim, as questões apresentadas, tendo o conto de Colasanti (2006) como foco, foram elaboradas com o intuito de ajudar os alunos na análise do texto. No entanto, para enriquecermos o desenvolvimento da prática do letramento literário, segundo Cosson (2014) em sua proposta de sequência básica, podemos ainda lançar mão dos intervalos de leitura. Este é o momento em que o professor pode inserir outros textos durante os passos da sequência para o letramento e aprofundar o conhecimento dos alunos, relacionando os textos, quanto à forma, ao conteúdo, ao contexto histórico, entre outros elementos. Portanto, no dia quatro de maio (04/05/2017), sugerimos que o **primeiro intervalo de leitura** fosse composto pelo texto sobre o mito de “Eco e Narciso” (MACHADO, 2011). Primeiramente, em nossa proposta, sugerimos a projeção do vídeo de *Eco e Narciso (Bedtime Stories Collection, 2015)*, que é uma versão animada do mito. Depois de os alunos terem visto o vídeo, fizemos algumas perguntas para a turma para verificar se eles já conheciam a história e se ela possuía algo relacionado com o conto “A primeira só”. Em seguida, entregamos o texto “Eco e Narciso” (MACHADO, 2011, p. 36 - 43), para podermos continuar o desenvolvimento da leitura.

Nesta altura da aula, alguns alunos ficaram irritados, os mesmos que, por vezes, atrapalhavam a aula, pois não queriam continuar respondendo questões “sem nexos”, de acordo com a opinião deles. Na realidade, eles queriam ouvir música e mexer no celular para acessar as redes sociais, como era de costume. Então, fizemos uma proposta, ou melhor, um desafio, onde eles teriam que explicar para a turma o que tinham entendido do texto, e, assim, aquele que conseguisse realizar a tarefa ganharia um brinde. Para a nossa surpresa, a turma toda concordou, logo, iniciamos a segunda parte da proposta para o letramento.

A aula que se seguiu após o desafio, em nossa opinião, não foi profícua, já que a organização necessária não foi a esperada. Nosso planejamento para esta data previa a apresentação do mito de *Eco e Narciso (2015)*, no formato de animação, para tanto, reservamos a biblioteca, pois é neste ambiente que o projetor encontra-se instalado, oferecendo acomodação adequada para que a turma pudesse assistir a animação. O fato de se tratar de outro ambiente motivou os alunos, porém, infelizmente, quando chegamos ao local para organizar o espaço, a responsável nos informou que naquele momento seria impossível

fazer qualquer atividade, visto que alguns alunos de outras turmas ocupavam o local, por terem sido retirados da sala de aula pelo professor, faziam na biblioteca as atividades solicitadas. Então, para tentar resolver o problema, a responsável pela biblioteca sugeriu que utilizássemos uma sala que estava vazia no período da tarde para a reprodução do vídeo, fomos até a sala para prepará-la, mas, não encontramos o controle compatível à TV. No instante em que conversávamos com a turma, tentando achar uma solução para que pudéssemos prosseguir na aplicação do projeto, o sinal tocou. Logo, ficou decidido que reproduziríamos o filme na sala que a turma utilizava normalmente para as aulas. Todavia, surgiu um novo problema, o controle da TV daquela sala não se encontrava no colégio, ele não estava em nenhum local, nem mesmo na biblioteca – onde todos acessórios eletrônicos são acomodados. Diante da circunstância, decidimos junto com a turma que a reprodução deveria ser feita na biblioteca como havia sido agendado anteriormente, assim, até que os alunos se acomodassem em suas carteiras houve grande demora, pois estavam agitados pelo tempo ocioso e por conta da ansiedade em saber o que aconteceria naquele dia. Ao final da aula, conseguimos apenas que assistissem ao vídeo, mas ainda sem a atenção necessária, em virtude dos transtornos sofridos com as mudanças de salas, pelo fato de que três alunos ficaram conversando durante a reprodução do vídeo, e ainda pela desordem provocada por uma aluna que, por vezes, soltava gritos ensurdecedores durante a atividade. Assim, em nossa opinião, não conseguimos atingir nem minimamente o que foi idealizado para a aula.

Diante dos fatos acontecidos na aula anterior, antes do próximo encontro, que seria nossas décima quarta e décima quinta aulas, conversamos com a diretora auxiliar do colégio e solicitamos que, para a aula seguinte, ela fizesse a reserva da biblioteca, mas, no entanto, precisávamos da garantia que tudo estaria conforme o combinado, ou seja, não haveria alunos de outras turmas. Quando retornamos ao colégio para dar continuidade à aplicação do projeto de letramento literário para a turma do PAE no dia cinco de maio (05/05/2017), organizamos a biblioteca e, no momento em que os alunos chegaram, já estava tudo pronto. Na data em questão, sentaram-se em silêncio e apesar de dois alunos comentarem o fato de eles terem que assistir novamente a mesma animação, tudo transcorreu conforme o esperado. Depois que reproduzimos a animação sobre mito de *Eco e Narciso*, pedimos à turma que tentasse recontar a história, e isso foi feito. Induzimos os alunos à descrição das características físicas e psicológicas das personagens, o que foi realizado com sucesso pelos alunos. Eles aproveitaram o momento de discussão para levantar questionamentos sobre o significado de termos como: mito, arrogante, ninfa, Eco, entre outros, acreditamos que as dúvidas

apresentadas foram respondidas e explicadas. Em seguida, eles receberam a versão impressa do texto sobre o mito, que foi recontado por Ana Maria Machado (2011) e ilustrado por Laurent Cardon. Os alunos folhearam a versão, riram e comentaram sobre as ilustrações, sobre as breves biografias de Ana Maria Machado e Laurent Cardon, interessaram-se pelo *site* do estúdio de grafismo e animação do ilustrador que aparece no final da versão impressa. Alguns alunos chegaram a entrar no *site* fora do horário de aula e trocaram informações com os colegas. Esse acontecimento, em nossa opinião, foi importante, pois acreditamos que eles buscaram maiores informações porque gostaram do trabalho, e de que o tema do grafismo tenha interessado a eles, se tivéssemos oportunidade de estender nossa proposta na turma, procuraríamos assuntos e atividades para que pudéssemos aprofundar este tema.

Após algumas leituras (silenciosa e em voz alta) da versão de Machado (2011), propusemos uma discussão que culminou no primeiro intervalo, cujo objetivo era verificar a existência de uma relação entre a animação e o mito de “Eco e Narciso” (2011). Com o objetivo de aprofundarmos a análise do conto, elaboramos alguns exercícios para que a turma pudesse responder, e assim, construir o sentido do texto em questão. Em um primeiro momento, apresentamos oito questões de interpretação (cap. 4, p. 94 - 96). Os alunos deveriam utilizar na resolução desses exercícios tanto o vídeo quanto o texto, assim, as três primeiras questões traziam conteúdos voltados para a personagem Narciso: quem era Narciso e quais suas características físicas? Para responder a segunda pergunta, disponibilizamos o seguinte trecho do conto: “Esse rapaz chamava Narciso e dizem que foi o homem mais bonito e deslumbrante que já existiu” (p. 38). Na pergunta seguinte, os alunos teriam que escolher entre as qualidades e defeitos apresentados, aquele(s) que caracterizava(m) essa personagem. As questões de número 4 e 5 (cap. 4, p. 95) estavam relacionadas ao texto e ao vídeo. Na primeira delas, encontravam-se acontecimentos que deveriam ser reportados ao vídeo ou ao texto. Desse modo, os alunos tinham que relacionar as informações disponibilizadas, observando as duas opções (vídeo e texto). Na segunda questão, eles deveriam escolher entre as duas versões, aquela que mais gostaram, justificando a sua resposta. Na questão seguinte, a de número 6 (cap. 4, p. 95), eles deveriam fazer uma pesquisa, junto ao dicionário, de palavras importantes tanto para a compreensão das estruturas dos textos quanto para um melhor entendimento das informações apresentadas, os termos pesquisados foram: conto e mito. Para a questão de número 7 (cap. 4, p. 95 - 96), elaboramos um exercício, em que a turma teria que escolher as opções de verdadeiro e falso para cada enunciado. Trabalhamos nessa questão com conteúdos concernentes à estrutura e ao tema, em especial, do conto e do

mito; quais as semelhanças e diferenças entre eles e quais as especificidades de cada um desses gêneros. Na última pergunta dessa primeira etapa de leitura e análise, os alunos teriam que, de acordo com suas opiniões pessoais, escolher entre as duas versões apresentadas até então, a do vídeo de animação (2015), ou a impressa (MACHADO, 2011), justificando sua resposta e dizendo se mudaria algo no texto escolhido.

Durante a realização das atividades propostas, pudemos perceber o quanto os alunos estavam mais participativos e progredindo em seus estudos. Mesmo aqueles que não gostavam de participar ou apenas participavam em momentos inoportunos estavam discorrendo sobre o assunto, usando vocabulário próprio, demonstrando o desenvolvimento que haviam adquirido em relação à leitura.

Depois que terminaram as três questões iniciais, continuamos as atividades lendo as questões que vinham na sequência, ao mesmo tempo em que a turma respondia cada uma delas. Na tarefa seguinte, como descrevemos acima, pedimos aos alunos que marcassem as informações que correspondiam ao vídeo ou ao texto segundo a legenda dada, todos participaram neste momento, prontamente. Nossa expectativa a cada minuto aumentava, eles estavam gostando do trabalho proposto e ficamos felizes por essa conquista, ainda que pequena.

Quando interpelados sobre diferenças entre as versões, os alunos apontaram o fato de que uma das versões menciona que a personagem Narciso tinha amigos, a outra, porém, não apresenta essa informação. Assim, na versão impressa, percebe-se que foram os amigos de Narciso que providenciaram seu funeral. Os alunos ainda observaram que a personagem Eco, da versão de Ana Maria Machado (2011), era mais “atirada”, enquanto Narciso mais “fresco”, nessa versão. Essas personagens também pareciam mais “adultas” se comparadas à versão animada (2015), em que as personagens eram mais “crianças”. Isso talvez se explique, justamente, porque a versão da animação, por vezes, tenta trazer o conteúdo mais próximo do público, neste caso, essa versão estava voltada para o público infantil, e por isso essa adequação. Sem, ao menos, serem questionados sobre a preferência entre as versões, a maioria dos alunos apontou para o fato de que tinha gostado mais da versão escrita, apesar de não “poder sentar e só olhar”, o que segundo eles é mais fácil do que ter que “ler tanta baboseira”. Diante do comentário feito pelo aluno, sorrimos e lhe indagamos sobre as versões: “qual delas te fez usar mais a imaginação?”, e então, o aluno respondeu que para ele a versão escrita lhe fizera dar asas à imaginação, uma vez que teve que “inventar” os acontecimentos,

além do que já estava “desenhado no livro”. Antes que continuássemos com as perguntas, uma aluna respondeu que, na opinião dela, a versão escrita também tinha propiciado uma percepção maior da atividade imaginária. Segundo ela, “na minha imaginação”, a “história ficou mais divertida porque foi criada na cabeça” e, ainda, continuou dizendo que a animação tornou a história apresentada no vídeo “muito bobinha e infantil”. Finalizou seus comentários, dizendo que estava “gostando do negócio de criar histórias na cabeça, porque elas ficam ‘massa’”.

A questão seis requeria que a turma usasse o dicionário para designar o significado de conto e mito. Percebeu-se uma grande resistência, inicialmente, pela maioria, o que logo após se explicou. Na realidade, a resistência tinha um motivo: a dificuldade no manuseio do dicionário. Entre os dezessete alunos presentes na sala, apenas dois apresentaram habilidade ao manipulá-lo, além de ser significativo deixarmos aqui registrado que, no momento em que eles encontraram o significado das palavras propostas, os estudantes não procuraram entender o que ali estava especificado e foram copiando as explicações, sem maiores preocupações. Quando tentamos intervir em relação à resolução da atividade proposta, constatamos que os alunos deixaram essa questão de lado e passaram a responder a questão que se seguia, alguns sem ao menos lê-la, já que se tratava de uma questão de “verdadeiro” ou “falso”. Naquele momento, foi necessário que interferíssemos novamente chamando a atenção da turma para a pertinência de realizarem as questões com seriedade, o que fez com que os alunos se atentassem mais.

Em relação à questão 8 (cap. 4, p. 96), sobre as duas versões do mito a maioria da turma se negou a registrar a questão discursivamente e, assim, ao contrário do que tínhamos previsto, eles responderam apenas oralmente. Alguns alunos, em relação a essa questão, responderam que preferiam o vídeo animado ao texto escrito, no entanto, justificaram as respostas dadas individualmente e registradas por meio da escrita. Observamos que um traço característico dos alunos dessa turma é dar respostas curtas, sem a preocupação de justificá-las. As argumentações são utilizadas, na maioria das vezes, através da fala e não da escrita, além das respostas serem com certo tom de enfrentamento, como se eles sempre fossem cerceados de expressarem opiniões ou sentimentos. Essa postura de confronto nos fez refletir em como esses alunos são expostos às situações no ambiente escolar, talvez eles ajam dessa forma porque professores, equipe pedagógica e até mesmo colegas de outras salas os tratam diferente, possivelmente possa haver uma determinada discriminação em relação à

aprendizagem e ao comportamento desses alunos, e sendo esse comportamento reforçado ao longo da vida escolar deles faz com que se sintam constrangidos, agindo sempre na defensiva.

Prosseguimos nossa pesquisa com o **segundo intervalo de leitura**, ainda no dia doze de maio (12/05/2017), porém na segunda aula do dia. Este intervalo foi inserido na sequência básica com o objetivo de tentar uma maior aproximação entre a realidade vivida pelos alunos e o contexto vivenciado em sala de aula, além de buscar motivar a utilização de diferentes estratégias de leitura, com o intuito de se obter a compreensão responsiva por parte da turma, promovendo, desse modo, o letramento literário.

Neste momento da proposta de intervenção, sugerimos o excerto de uma crônica de Vinícius de Moraes, intitulado “Da solidão” (1991), onde são citados os motivos da solidão, segundo a voz presente no texto literário. A abordagem desse texto foi diferente, se comparada à abordagem utilizada nos outros; no caso do excerto, levamos o livro (do qual ele foi retirado) e o apresentamos para os alunos. Chamamos a atenção de todos para a capa, a orelha do livro – aproveitamos para explicar-lhes que nem todos os livros apresentam esse formato, essa característica foi levantada também por uma das alunas, que apontou o fato de que os outros livros, apresentados anteriormente, não possuíam esse detalhe – e a contracapa. Esclarecemos ainda que o livro que estávamos observando se tratava de uma obra de crônicas, falamos sobre a tênue diferença entre o conto e a crônica, em seguida, perguntamos à turma se alguém conhecia o autor. A maioria dos alunos respondeu que nunca tinha ouvido falar dele, outros poucos afirmaram que já ouviram o nome, mas não sabiam de quem se tratava. Então, apresentamos Vinícius de Moraes aos alunos, destacamos nessa apresentação as principais características do autor como, por exemplo, o fato de a maioria de seus textos se tratarem de poemas. Assim, procedemos, junto com os alunos, à leitura da orelha do livro que trazia informações sobre seu conteúdo e sobre a vida do autor. Perguntamos aos alunos se imaginavam qual seria o tema da crônica. Ninguém quis arriscar uma resposta. Logo, lemos o título e, novamente perguntamos à turma se teria, a partir da leitura do título, pelo menos uma ideia sobre a temática do texto. Então, uma aluna prontamente reagiu, dizendo que o tema da crônica, possivelmente, estava voltado à solidão sentida por alguém. Deste modo, o excerto foi lido em voz alta para a turma. Ao final da leitura, os alunos, com ares de indignação, declararam não ter entendido nada do que foi lido. Pedimos calma e informamos que o trecho do texto seria passado na lousa, todos, portanto, deveriam copiá-lo, isso gerou burburinhos durante a aula, mas sem excessiva queixa. Foi então que observamos que os estudantes dessa turma de 8º ano são excelentes copistas, já que copiaram caprichosamente o texto da lousa, e

inimaginavelmente em silêncio. Essa atitude nos fez refletir sobre o fato de que certamente a turma tinha o hábito de fazer cópias, sem sequer pensar sobre seus escritos, apenas como sujeitos passivos e não ativos em suas atividades escolares. Isso nos explicou muito sobre a postura da turma assumida até então.

Apesar de não se atentarem às pontuações, capricharam na letra e não se importaram de copiar o que foi lhes solicitado, mesmo o texto sendo um pouco longo. Considerando toda a turma, apenas três alunos, aparentemente, não queriam fazer a atividade solicitada, mas, ao nos aproximarmos deles, abriram os cadernos e rapidamente se puseram a escrever.

Depois que todos estavam com o texto copiado no caderno, entregamos questões, nas quais eles deveriam refletir sobre os três textos que estavam sendo trabalhados: “A primeira só” (2006), “Eco e Narciso” (2011) e “Da solidão” (1991). Primeiramente, elaboramos perguntas voltadas à relação existente entre o conto “A primeira só” (2006) e o mito “Eco e Narciso” (2011). Além disso, questionamos os alunos sobre o fato de o desfecho do conto “A primeira só” ser parecido com o do mito, “Eco e Narciso”. Teria esse fato acontecido, propositalmente, já que o mito foi escrito antes do conto? Os alunos disseram que sim, talvez a autora de “A primeira só” teria tentado resgatar em seu conto a tragédia abordada no mito. Em seguida, pedimos à turma que observasse o fragmento da crônica de Moraes no intuito de verificar se havia algo em comum entre esse texto e o conto de Colasanti. De forma oralizada, as opiniões entre os alunos se divergiram, então, pedimos-lhes que registrassem, na folha do questionário o que haviam dito sobre essa questão. O trabalho de interpretação prosseguiu, novas perguntas foram apresentadas, nelas, os alunos tinham que realizar inferências relacionadas ao seu conhecimento de mundo e aquilo que já havíamos estudado ao longo da proposta. Para alcançarem êxito nas questões, foi necessário que os alunos refletissem sobre sua postura, ou seja, seu comportamento, sobre seus sentimentos e sobre a importância de se ter com quem contar, além de terem que citar pessoas que fizeram a diferença em suas vidas. Neste momento, a turma, de certa forma, ficou incomodada, pois a maioria dos alunos argumentou que essas questões eram de cunho pessoal e, sendo assim, as respostas poderiam ser inautênticas. Tentamos intervir na conversa, dizendo que eles não precisavam se envergonhar em demonstrar o que sentiam e o que lhes parecia significativo, que as relações humanas dependem de verdade e carinho. Ainda assim, os alunos se mostraram avessos em relatar as experiências vivenciadas por eles.

Sistematizamos algumas questões para ajudá-los na compreensão da relação entre os textos. Na primeira delas, cada aluno tinha que dizer o que a palavra *solidão* significava para si. A segunda questão apresentou a definição da palavra *solidão* de acordo com o dicionário consultado (in www.dicio.com.br). Com essa informação, o aluno deveria se posicionar, dizendo se o significado encontrado no dicionário se parecia com a ideia que tinha sobre a palavra. A pergunta seguinte trouxe informações sobre a utilização do tempo verbal: presente do indicativo e, também, sobre a descrição e sua construção. Após os esclarecimentos, pedimos aos alunos que observassem a descrição – apresentada no trecho retirado do excerto da crônica, a saber: “(...) a maior *solidão* é a dor do ser que não *ama*. A maior dor é a do ser que não se *ausenta*, que se *defende* (...)” (p.182) – e tentassem explicar como ela foi constituída. Além de observar a construção da descrição, os alunos teriam que ainda falar sobre a sensação provocada pela leitura do trecho. A pergunta de número 3 (cap. 4, p. 97) recaiu sobre o emprego dos verbos no presente. Nela, os alunos teriam que explicar porque Vinícius de Moraes, em seu texto “Da *solidão*”, optou por utilizar verbos no presente do indicativo. Na questão seguinte, a turma deveria mostrar o que havia de comum entre os textos trabalhados: “A primeira só”, O mito de “Eco e Narciso” e “Da *solidão*”.

As questões foram pensadas com o intuito de fazer que a turma conseguisse transpor os aspectos ligados ao tema e à literariedade, levantados no texto, para a realidade em que estão inseridos. Percebemos que, como leitores, eles começaram a caminhar, mas ainda demonstravam dificuldade em perceber a ligação entre a realidade literária e a realidade social. Concluímos, assim, que ainda seria necessário um trabalho mais aprofundado para que conseguissem atingir a **interpretação**.

Retomamos os conceitos sobre a relevância de se externar valores e sentimentos positivos – como a alegria, o carinho, a lealdade, o apoio e o perdão –, visto que eles conseguiam demonstrar apenas os negativos – a tristeza, o preconceito, a falsidade, o abandono e a vingança –, sentimentos esses que ferem e punem. Os alunos presentes na décima nona e vigésima aulas, do dia quinze de maio (15/05/2017), se mostraram silenciosos diante das colocações expostas sobre a influência positiva que a propagação de ações e sentimentos positivos pode trazer para cada indivíduo. Aproveitamos o silêncio na turma para entregar uma folha para cada estudante. Nela, sugerimos uma atividade, na qual cada um teria que narrar uma história baseada na sua própria experiência ou na experiência de alguém próximo. Por meio da escrita, deveriam expor uma situação em que a personagem agiu de forma arrogante e egoísta, demonstrando ser vaidosa, mas que, através da afetividade, do

carinho e do perdão de outra pessoa, superou toda hostilidade e o medo. O exercício de produção textual proposto não foi muito bem recebido. Inicialmente, houve certo alvoroço na turma por conta de dois alunos que se negaram veementemente em realizar o exercício, no entanto, depois de conversarmos com os alunos em questão, eles resolveram fazê-lo. A relutância na resolução do exercício se justificou pelo fato de que, segundo eles, não tinham a experiência para “escrever um texto”, além de o assunto abordado “não dizer respeito a outras pessoas”, sendo de caráter estritamente particular. Com muita paciência, explicamos que daríamos toda a ajuda necessária para a escrita do texto, portanto, não precisavam ter vergonha, nem tampouco sentirem-se constrangidos em relatar uma situação particular, pois o relato da experiência de cada um poderia fazer diferença para outras pessoas, no sentido de fazê-los refletir sobre as próprias atitudes, assim como aconteceu quando fizemos a leitura do mito de “Eco e Narciso” e do conto “A primeira só”. Todo nosso trabalho de convencimento não foi em vão, eles aceitaram realizar a atividade, depois de um longo bate papo. Enquanto isso, o restante dos presentes parecia concentrado em seus textos, apresentaram muitas dúvidas em relação a: como iniciar a história, como dar andamento e como escrever de forma correta a ortografia das palavras. Percebemos que a maioria utilizou a fórmula já universalizada “Era uma vez”, com a justificativa de que foi dessa maneira que aprenderam a iniciar um texto, narrando uma história. Diante disso, expomos algumas estruturas para que eles pudessem iniciar a escrita do texto, mas isso foi feito coletivamente e nem todos prestaram a atenção necessária. Durante as duas aulas deste dia, atendemos as dúvidas e solicitações dos alunos que redigiam os textos que foram recolhidos ao final da aula.

No encontro seguinte, destinado à vigésima primeira aula, em dezoito de maio (18/05/2018), demos continuidade à escrita do texto proposto na aula anterior. Pedimos-lhes para que lessem o que já estava feito e dessem continuidade ao trabalho, o que fizeram prontamente. Ainda, nesse dia, continuamos auxiliando a turma na realização da atividade, mas as dúvidas continuavam as mesmas, não sabiam ao certo como: dar continuidade à história e escrever as palavras de forma correta. No entanto, a aula seguiu tranquilamente e ao final, os textos foram recolhidos novamente e levados para a correção.

Nas duas próximas aulas, do dia dezenove de maio (19/05/2017) para dar continuidade à fase interpretativa da nossa proposta de letramento, a sala de aula estava bem vazia, quando questionados sobre o motivo pelo qual alguns alunos não tinham comparecido à escola, os colegas que estavam presentes disseram que a razão dessa “fuga em massa” era o fato de eles terem participado de um show que aconteceu na cidade, na noite anterior e, por

conta disso, a maioria dos alunos que foi assisti-lo estava cansada para ir ao colégio. Diante da circunstância, foi entregue aos alunos uma palavra cruzada (anexo, 176). Os estudantes presentes se animaram para a realização da atividade, pois deixaram claro que atividades dessa natureza são prazerosas e todos gostam. As dicas utilizadas na palavra cruzada foram expostas na lousa, sem ao menos pedirmos que eles copiassem as informações, quando percebemos, os alunos já estavam copiando todas as informações em seus cadernos. A palavra cruzada retomava fatos do mito de “Eco e Narciso” e de “A primeira só”, os alunos responderam tranquilamente e não apresentaram grandes dificuldades para desenvolver a atividade. Alguns presentes não terminaram a produção textual solicitada nas aulas anteriores, estes terminaram o texto e realizaram a atividade lúdica posteriormente, já que a proposta previa que todos os alunos deveriam receber seus textos corrigidos para que fosse dada continuidade ao trabalho. A aula transcorreu calmamente e os alunos interagiram entre si, sem clima de hostilidade, e apresentaram companheirismo ao realizarem as atividades, o que nos animou muito, lembramo-nos dos primeiros dias da aplicação e percebemos que houve uma mudança no comportamento deles. Os alunos que eram muito agitados e sempre incitavam conflitos durante as aulas estavam mais participativos e calmos. Havia uma concentração na turma em geral e a comunicação entre todos os envolvidos na prática de ensino estava sendo estabelecida de forma mais cordial.

Finalizamos a aplicação das atividades para pesquisa aos dias vinte e dois de maio (22/05/2017), nesta aula, todos os textos redigidos, durante os encontros, foram corrigidos e entregues aos alunos. Pedimos à turma que relesse cada um seu próprio texto, observando as correções que foram feitas e as dicas para uma boa escrita. Essas dicas se referiam à ortografia, à progressão textual e, até mesmo, aos termos que utilizaram na composição dos textos, e que, na realidade, dizem respeito à linguagem oral. Alguns alunos apresentaram dúvidas sobre as correções, assim, aproveitamos aquele momento também para esclarecê-las. Pedimos aos alunos para passarem o texto a limpo, reparando as inadequações apresentadas nas correções. Realizada essa tarefa, encaminhamos outra atividade, desta vez, eles deveriam ilustrar o texto reescrito, porém, a ilustração teria que, de alguma forma, representar a história contada (anexo, p. 177 - 185). Inicialmente, a proposta de atividade se seguiu de forma tranquila, mas, depois de algum tempo, percebemos que alguns alunos não estavam realizando a atividade e, ao contrário disso, estavam fazendo tarefa de outras disciplinas. Então, com bastante cautela, explicamos aos alunos a importância da atividade. Nosso diálogo com a turma foi proveitoso, ao explicarmos o objetivo de termos solicitado na ilustração, eles

interromperam o que estavam fazendo e realizaram a atividade que havíamos proposto. Para tanto, argumentamos sobre a riqueza advinda das ilustrações e observamos como elas são significativas e dizem muito sobre o texto, como exemplo, retomamos as figuras que ilustravam os textos trabalhados em sala de aula, durante a aplicação da proposta.

Após a entrega dos textos ilustrados, houve um momento de descontração e conversa, lembramos nossos alunos do combinado que havíamos feito no início da aplicação da proposta de intervenção. Nele, os alunos que mostrassem esforço e dedicação na resolução das tarefas receberiam uma surpresa. Assim, cumprimos nossa promessa, entregando um pequeno mimo que expressava nosso orgulho e felicidade pelo fato de eles terem participado da nossa proposta; terem tentado realizar as atividades e por nos receberem na turma. Aproveitamos para lembrá-los de que nada em nossas vidas acontece com facilidade e por obra do acaso. Ainda fizemos questão de dizer que a experiência pela qual eles passaram, certamente, trará frutos no futuro, pois além do aprendizado escolar, adquiriram experiência para o crescimento humano e isso fará a diferença em suas vidas e na vida de outras pessoas. Toda a discussão serviu para reafirmarmos a importância que cada um possui, na escola, na família e na sociedade. Ao final, eles demonstraram bastante entusiasmo, falamos sobre a importância da empatia, da demonstração de sentimentos, principalmente, os positivos. Outras questões permearam nossa discussão como: a importância do hábito da leitura e das visitas à biblioteca; o fato de a leitura nos ajudar em todos os âmbitos da vida, não apenas no escolar; a presença capital da literatura na vida do ser humano, entre outras. Tentamos mostrar o valor que cada um tem, enfatizando como são admiráveis e, por esse motivo, devem se valorizar e tentar sempre fazer o que é certo, deixando de se prejudicar e tampouco prejudicando seu semelhante. Despedimo-nos com um forte abraço e o desejo de que a pequena sementinha plantada, durante esse tempo que estivemos juntos, germine e se torne uma árvore frutífera diante das ações que eles irão tomar em todos os campos e momentos da vida.

6 RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA JUNTO AOS ALUNOS DO PAE

O Objetivo deste capítulo é tratar sobre a análise das atividades baseada na observação dos gráficos que foram desenvolvidos a partir do nível de dificuldade dos alunos. Os níveis estarão representados em fácil, médio e difícil. Assim, a cor azul representará as perguntas de nível fácil, a cor bordô, as perguntas de nível difícil e as de cor verde médio. Também será abordada a importância da humanização e do letramento literário nos bancos escolares, pois a educação e o investimento nas escolas e universidades públicas deveria ser o principal projeto do governo do Estado, para que todos os indivíduos, principalmente os das periferias, tivessem acesso ao ensino de qualidade.

6.1 ANÁLISE DAS ATIVIDADES REALIZADAS DURANTE A APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DE LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO

Com a aplicação dessa proposta que visava à leitura e ao letramento literário, percebemos que todo o processo que envolve essa questão é bem mais complexo do que acreditávamos. Parte dos nossos alunos do EF, infelizmente, não está preparada para o trabalho com o imaginário, com as fantasias, recursos amplamente explorados na literatura. Isso dificulta muito o trabalho do professor que busca, no texto literário, permitir que os alunos cresçam individualmente e socialmente, ampliando seu horizonte de expectativas. Promover a prática da leitura e do letramento literário na escola é verdadeiramente um desafio. Como professores, temos que levantar constantemente essa bandeira, pois nossos alunos têm o direito de desfrutar desse aprendizado. Apesar dos obstáculos e das dificuldades, temos certeza de que os resultados serão positivos. Mas ainda há muito a se fazer no que concerne ao aprendizado inerente à literatura.

Iniciaremos, então, nossa discussão sobre a análise dos resultados apresentados pelos alunos diante de nossa proposta didática do letramento literário. Para isso é imprescindível que pontuemos os elementos básicos encontrados na narrativa – narrador, personagem, tempo, espaço, clímax e desfecho –, estes podem assumir a verossimilhança relacionada ao cotidiano comum aos sujeitos leitores, como houve no conto, no mito e no fragmento da crônica

apresentados para o letramento. Ao lermos “A primeira só” (2006), constatamos que o título resume a representação diegética que a autora construiu no texto, relacionando a princesa (figura que caracteriza a unicidade e a solidão) e o ambiente em que ela vive (o palácio que, apesar de grandioso e imponente, explicita o vazio). Em “Eco e Narciso” (2011), a personagem e seu aspecto psicológico (indiferente, arrogante e vaidoso) faz que seu final seja solitário e dramático, pois apesar de “ter se transformado” em uma belíssima flor, a morte de Narciso acontece de forma dolorosa e morosa. Já no fragmento “Da solidão” (1991), o narrador, apesar de estar em terceira pessoa, chama a atenção do leitor para fatos cotidianos, o aconselha e cria laços através de suas palavras, como se soubesse exatamente alguns sentimentos e angústias do leitor. Portanto, se nossos alunos não estiverem preparados para compreender a tentativa de aproximação do narrador, eles podem não entender que o motivo pelo qual a entidade ficcional tem essa posição é para tentar despertar a atenção e instruir o público destinatário da história. Propiciar esse tipo de leitura para o EF abre espaço para que eles vejam os elementos narrativos não apenas como partes de uma história, mas como a constituição de fatos. E que estes fatos poderiam fazer parte tanto do mundo imaginário, como do mundo real.

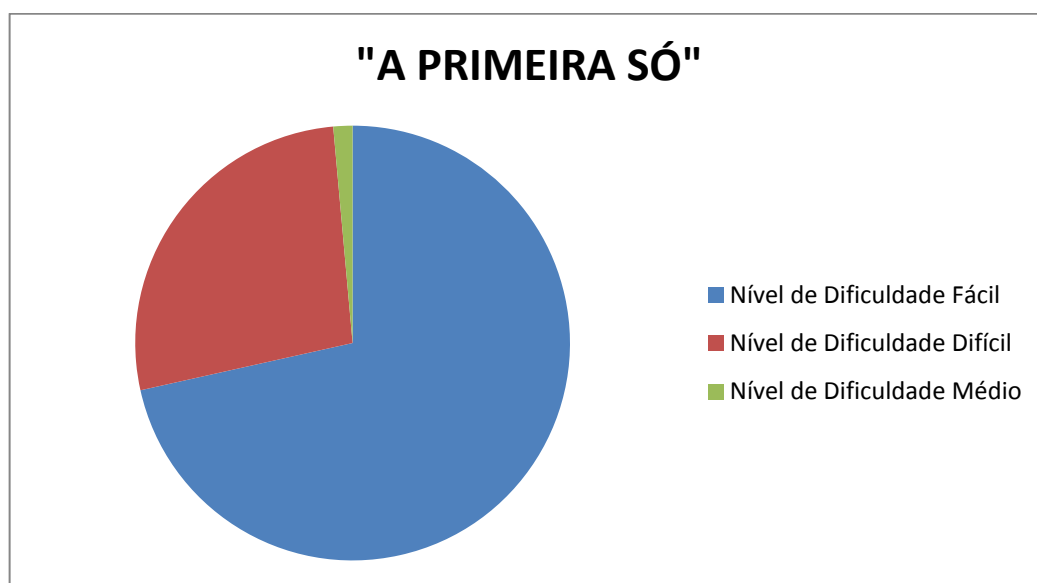
Por isso nosso trabalho foi embasado na SB, pois ele implica o estudo particularizado da sequência descritiva no texto literário e pretendemos, por intermédio dele, incentivar a prática da leitura literária no ambiente escolar, expandindo as possibilidades de análise e de interpretação desse tipo de linguagem. E ainda, busca a humanização que o texto literário pode proporcionar aos alunos, principalmente àqueles matriculados no PAE, pois, como dizia Candido (2004), “a literatura aparece como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”. E o sujeito que é capaz de assimilar a literatura tem também maior capacidade de empreender seus ideais, e suas responsabilidades como indivíduo social. O cidadão letrado está mais preparado para as adversidades arquitetadas pela vida social.

Mesmo encontrando várias dificuldades, percebemos, ao final da aplicação da nossa intervenção pedagógica, mudanças nos alunos da turma. As atividades em sua maioria foram realizadas com atenção e de acordo com a capacidade e conhecimento de cada um deles e os percalços encontrados, durante o processo de desenvolvimento da leitura, foram enfrentados cada qual em seu tempo. Apesar de a indisciplina ser uma característica marcante na turma, e ter sido difícil lidar com ela, tentamos desenvolver um trabalho pautado no diálogo, pois percebemos que afrontar os professores seria uma particularidade comum a este 8º ano. No entanto, depois de muita comunicação e paciência, as atitudes dos alunos começaram mudar,

mesmo daqueles alunos considerados os mais “difíceis de lidar” durante as aulas. É importante que saibamos que por mais desafiadoras que sejam as mudanças, elas podem acontecer, embora de forma lenta, mas é capaz de surpreender a todos positivamente.

Os gráficos apresentados na sequência mostram os níveis de dificuldade apresentados pelos alunos dessa turma de 8º ano do PAE nas atividades realizadas, durante a aplicação do projeto. Essas atividades se referem à proposta de leitura e de letramento literário do conto “A primeira só”, do mito “Eco e Narciso” e do excerto da crônica “Da solidão”, respectivamente. O levantamento dos níveis de dificuldade foi feito através do acompanhamento realizado nos encontros, os métodos utilizados foram múltiplos, como: passar na carteira de cada aluno durante a realização de cada atividade, atender individualmente em minha mesa os alunos que solicitavam explicação, logo depois chamar a atenção de todos para fazer a explicação para o coletivo, e ainda verificar todas as respostas das atividades recolhidas ao final dos encontros. Após as verificações eram feitas breves anotações que mais tardes eram gravadas em forma de áudio para não serem esquecidas durante a pesquisa, além de facilitar o acompanhamento dos alunos que apresentavam mais dificuldade.

No primeiro gráfico, apresentamos o levantamento das respostas relacionadas ao conto “A primeira só”, de Colasanti (2006), dadas pela turma, nas dezessete questões.



FONTE: Assoni, Ana Paula Ribeiro. Levantamento das respostas adquiridas através da aplicação das atividades da proposta de leitura e letramento literário por alunos matriculados no PAE. Maringá, set. 2017

Podemos apontar que as questões 1, 2, 3, 4, 5, 6, (cap. 4, p. 90-91), a 8 (cap. 4, p. 91-92) – salvo *item f* – (cap. 4, p. 92); 10, 11, 12 e 17 (cap. 4, p. 93 - 94) como as atividades mais fáceis a serem respondidas pelos alunos, pelo fato de eles não apresentarem muitas dúvidas, não levaram muito tempo para realizarem cada uma das atividades. Apresentaram bom domínio na identificação das personagens, do tempo, do espaço, além de identificar trechos narrativos e descritivos. Em geral na questão 8 (cap. 4, p. 91 - 92), os alunos mostraram conhecimento em apontar os adjetivos, além das características físicas e psicológicas da personagem, e ainda da referência entre substantivo e adjetivo. A repetição como meio de afirmar e reafirmar uma situação, como no caso de “chorava e chorava” (p.46), da questão número 10 (cap. 4, p. 93), como as citadas anteriormente, não demonstrou desafios para a turma responder. A atividade número 11 (cap. 4, p. 93) foi realizada rapidamente pelos estudantes, e todos da sala acertaram a resposta, portanto percebemos que a relação entre as personagens e as ações que cada uma realizou ficou muito clara para todos os leitores do conto. A metáfora, figura de linguagem presente na questão 12 (cap. 4, p. 93 - 94), também não apresentou nenhuma dificuldade para ser compreendida pela turma, todos também acertaram essa atividade. E por fim, a última questão do conto que não expos nível expressivo de dificuldade aos alunos foi a de número 17 (cap. 4, p. 94), que questionou a opinião dos estudantes em relação à ingenuidade da princesa. A grande maioria deles pontuou o próprio posicionamento de forma objetiva e demonstrou bom embasamento textual.

Porém, nas questões de número 7 (cap. 4, p. 91), no *item g* da 8 (cap. 4, p. 92), e na 16 (cap. 4, p. 94), os estudantes apresentaram o maior nível de dificuldade. Na questão de número 7 a dificuldade apresentada foi a organização dos acontecimentos do texto, apesar dos estudantes conseguirem identificar quais sentenças indicavam o início e o final do texto, as seguintes eram muito confusas para eles, portanto fizemos essa questão no coletivo e lendo parte por parte do conto de Colasanti. O *item g* da questão 8 (cap. 4, p. 92) fez com que a turma não compreendesse o porquê da bola ter chamado a atenção da princesa apenas por ser brilhante, para eles, poderiam existir motivos mais importantes para a princesa escolher o brinquedo, como gostar de jogar futebol. Na questão 16 o grande problema enfrentado pelos alunos foi entender o enunciado, em razão de nunca terem realizado uma atividade que dependesse de perceber a representação sonora através da construção textual, contudo, no momento que compreenderam como era para ser analisada a questão, se divertiram bastante.

Em relação às atividades que demonstraram nível médio de dificuldade estão as questões 9, 13, 14 e 15 (cap. 4, p. 92 - 94). O obstáculo que foi enfrentado pelos alunos na

questão 9 (cap. 4, p. 92 - 93), teve relação em eles não estarem familiarizados com os tempos verbais, porém diante de uma consistente explicação, exemplificação e retomada do assunto, a maioria conseguiu responder essa atividade corretamente. Nas questões 13 e 14 (cap. 4, p. 94) o que manifestou complexidade às respostas dos alunos foi como explicar que o reflexo do espelho era visto pela princesa como a única amiga que a garotinha acreditava ter. E na questão 15 (cap. 4, p. 94) os estudantes não sabiam como responder por que “a bola estilhaçou o jogo da amizade”, porém depois de uma explanação coletiva todos conseguiram se expressar através do registro da escrita.

O gráfico apresentado na sequência mostra os resultados alcançados na aplicação das oito questões concernentes ao texto do mito “Eco e Narciso”, de Machado (2011).



FONTE: Assoni, Ana Paula Ribeiro. Levantamento das respostas adquiridas através da aplicação das atividades da proposta de leitura e letramento literário por alunos matriculados no PAE. Maringá, set. 2017

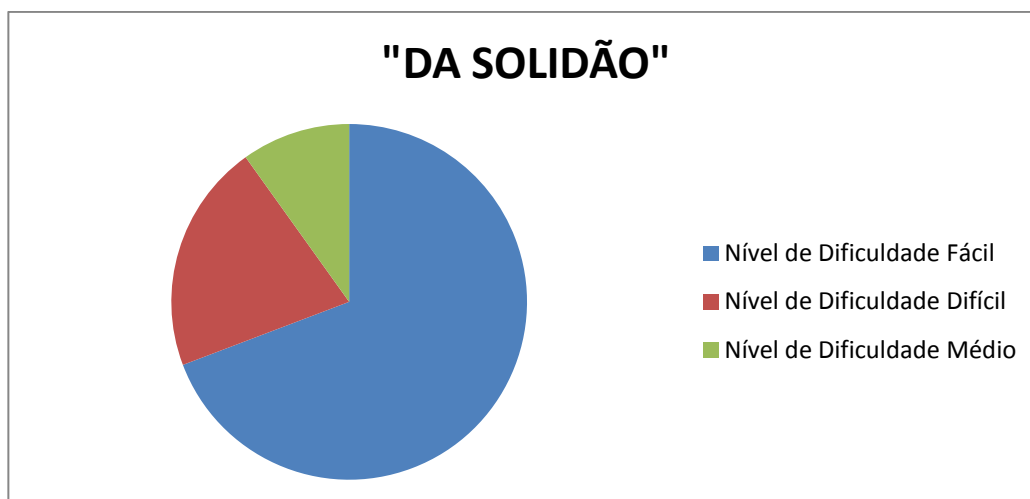
Em relação às atividades do mito “Eco e Narciso” (2011), as atividades que acompanhamos o nível de maior facilidade para os alunos foram as questões 1, 2, 3 e 5 (cap.4, p. 94 - 95). Na questão 1 os alunos, depois de assistirem a animação e lerem o mito não demonstraram nenhuma dificuldade em apontar quem era Narciso, pelo contrário, foram seguros nas respostas e ainda se animaram em falar sobre as características do personagem, o que nos leva às questões 2 e 3 (cap.4, p. 95) que solicita as características primeiramente físicas – na questão 2 –, e posteriormente psicológicas – na questão 3. Tanto a atividade 2 quanto a 3 foram realizadas rapidamente com autoconfiança, o que deixou a turma estimulada a continuar as atividades.

Como a questão 5 (cap.4, p. 95) interpelou aos alunos qual das versões eles preferiram entre a animação e a impressa, também se sentiram tranquilos para responder, já que a questão se trata de uma posição pessoal. A esta altura da proposta de letramento literário a turma se apresentava mais comunicativa e confiante.

Quanto às atividades que apresentaram nível de dificuldade podemos apontar as questões 6, 7 e 8 (cap.4, p. 95 - 96). A questão 6 (cap.4, p. 95), apesar de parecer uma proposta de fácil realização, se tornou alvo de grande resistência pelos alunos, o motivo desta atitude foi porque eles deveriam procurar no dicionário o significado das palavras *conto* e *mito*, no entanto, apenas um aluno da sala sabia como manusear corretamente o dicionário, então, foi necessário que ensinássemos os alunos como o dicionário era organizado, isso se deu em razão de os alunos saberem que o dicionário está em ordem alfabética, mas para eles isso acontecia apenas na organização inicial das palavras, não nelas como um todo. Depois que perceberam como realmente deveriam procurar as palavras, pudemos dar continuidade no trabalho. Na atividade de número 7 (cap.4, p. 95-96) a dificuldade expressa pelos alunos foi que a questão não apresentava uma pergunta direcionada a um assunto específico, mas estava relacionada aos gêneros que estudamos ao longo do projeto de letramento. Já a questão 8 (cap.4, p. 96), que acreditávamos que seria respondida rapidamente e sem embaraços, nos surpreendeu, porque os alunos sabiam apontar qual versão mais gostaram entre a animação e a impressão, mas indicaram o desejo de fazer mudanças no texto preferido e não sabiam como. Isso gerou muita conversa paralela, demora e inúmeras dúvidas sobre o que poderiam escrever como resposta, o que acreditamos ser positivo, pois a interação entre a turma e a discussão sobre as hipóteses é uma forma de construção de sentidos.

Todavia, podemos apontar apenas uma questão de nível médio de dificuldade, a de número 4 (cap.4, p. 95), nesta os alunos deveriam enumerar as informações de acordo com a legenda que era dividida em **vídeo** e **texto**. Algumas das características confundiram os alunos, fazendo que tirassem várias dúvidas durante o cumprimento da atividade.

No que diz respeito às atividades relacionadas ao excerto “Da solidão”, de Moraes (1991), no gráfico abaixo, apresentamos o resultado obtido nas sete questões desenvolvidas pelos treze alunos que estiveram presentes na aula desse dia.



FONTE: Assoni, Ana Paula Ribeiro. Levantamento das respostas adquiridas através da aplicação das atividades da proposta de leitura e letramento literário por alunos matriculados no PAE. Maringá, set. 2017

O terceiro texto trabalhado foi o que os alunos mais demonstraram dificuldade na resolução das atividades. Este não foi iniciado como os dois anteriores como já havíamos comentado, no caso do excerto “Da solidão” (1991), apenas mostramos o livro de crônicas e passamos para que pudessem folhear e que se interessassem das informações, não foi disponibilizado uma cópia para cada aluno. O trecho da crônica foi passado no quadro negro e cada um dos alunos deveria copiá-lo no caderno, foi quando percebemos o quanto eles são acostumados a fazer cópias, pois ficaram em silêncio e em geral não se queixaram da atividade proposta. As duas primeiras questões foram copiadas no caderno e não exibiu dificuldade para realização. A primeira questionava o que cada um entendia por “solidão”, cada um deu a resposta individualmente, sem hesitar. A segunda descrevia o sentido da palavra “solidão” no dicionário e questionou se para eles teria o mesmo significado, o que eles prontamente responderam que sim e justificaram a resposta sem apresentar dúvidas. Quando verificadas as duas questões percebemos que todos os alunos apresentaram propriedade nas respostas. As questões 1 e 2 (cap. 4. p. 96 - 97), foram realizadas sem dificuldade pelos alunos, pois eram relacionadas ao subjetivo e eles se sentiram confortáveis em inicialmente oralizar e posteriormente registrar a percepção deles sobre a concepção de “solidão”. Em relação à interpretação as questões 2 e 3 (cap.4, p. 98) a turma percebeu e registrou imediatamente qual a relação entre “A primeira só” (2006) e “Eco e Narciso” (2011). Para os alunos a semelhança no final do conto e do mito ficou evidente. E como a questão 4 (cap.4, p. 98) é relacionada à própria imagem, os alunos nos surpreenderam com o consentimento positivo em respondê-la, o que mais nos chamou a atenção foi que ao contrário

do que aconteceu na motivação, quando os alunos apontaram que tinham mais valores e sentimentos negativos, nesta questão em específico, quase todos alunos pontuaram os valores e sentimentos positivos como meta.

Identificamos um nível de grande dificuldade nas questões 3, 4 e 5 (cap. 4. p. 97). Na questão 5 (cap. 4. p. 96), apesar de perceberem a relação entre o conto “A primeira só” (2006), o mito de “Eco e Narciso” (2011) e o excerto “Da solidão” (1991), não conseguiram explicar o porquê exatamente dessa relação, o que gerou angústia em alguns estudantes. Já relacionadas às questões 2 e 3 (cap. 4. p. 99) da interpretação externa, a dificuldade que enfrentamos foi com que os alunos se abrissem sobre as relações particulares deles, apesar de alguns indicarem as pessoas mais importantes e o que elas significam na vida deles, a maioria não quis se pronunciar ou mesmo tocar no assunto, o que foi respeitado, dado que o fato incomodou muitos participantes.

Para as atividades de grau médio de dificuldade constatamos as atividades 2 (cap. 4. p. 98) e 1 (cap. 4. p. 99) das interpretações interna e externa respectivamente. Na questão de número 2 (cap. 4. p. 98) porque os alunos não compreenderam que o mito é anterior ao conto, portanto, não conseguiam responder sem uma explicação aprofundada sobre os gêneros narrativos. E na questão 1 (cap. 4. p. 99) apresentaram dificuldade em expor através da escrita o que compreenderam sobre o conto “A primeira só” (2006).

As informações representadas através dos gráficos e dos comentários das atividades revelam uma progressão do exercício da leitura e nos mostram que, apesar de a maioria dos alunos ter respondido as questões, se compararmos o primeiro e terceiro gráficos, constataremos que as questões com maior dificuldade respondidas aumentaram neste último. Isso significa que, embora os níveis de leitura melhoraram mediante a prática do letramento literário, esta não foi suficiente para que os alunos conseguissem atingir o nível de **interpretação** que é necessário para que fossem considerados leitores proficientes. As questões que demandam maior reflexão e conhecimentos variados, os estudantes indicaram desorganização de raciocínio e dúvidas no momento de resolução das atividades. Isso possivelmente se deu por não serem habituados a trabalhar com esse molde de aprendizagem. No entanto, o letramento literário é um processo que deve ser desenvolvido pacientemente, portanto, é normal que os alunos sintam dificuldade em realizar as atividades propostas, já que a complexidade das respostas vai avançando progressivamente. Cabe ainda salientar que alguns alunos não quiseram responder algumas questões por se tratarem, segundo eles, de

assuntos de cunho pessoal, deixando-os, portanto, vulneráveis perante a avaliação do professor e dos colegas de turma.

Em “A primeira só” (2006), os estudantes encontram, de acordo com os relatos feitos, dificuldades de entender a relação, hipoteticamente, observada entre as escolhas lexicais realizadas pelo autor e o que elas podem significar na construção da narrativa, como o emprego dos adjetivos e sua função na caracterização do ambiente e das personagens no texto. Contudo, ao observarmos os resultados obtidos pela leitura sugerida, no primeiro intervalo (primeira interpretação), por meio do texto do mito de “Eco e Narciso” (2011), perceberemos que as dificuldades dos alunos aumentaram, visto que, nesse momento da proposta, nosso objetivo foi abordar um texto, cuja perspectiva do diálogo intertextual estava presente, logo, os alunos deveriam ser capazes de trabalhar com a especificidade lexical e com a intertextualidade, questões importantes presentes nas duas narrativas: “A primeira só” (2006) e “Eco e Narciso” (2011). Nesse sentido, os alunos precisariam perceber como as histórias estão intrinsecamente interligadas. Assim, podemos perceber que a complexidade se intensifica ainda mais quando é necessário uma compreensão mais ampla e um conhecimento mais aprofundado dos temas e dos conteúdos que se apresentam nos textos escolhidos, como ocorre no excerto “Da solidão” (1991), segundo intervalo de leitura (ou segunda interpretação). Neste caso, de posse dos três textos estudados, os discentes tiveram que analisar e mostrar as relações estabelecidas entre eles, observando questões de ordem: *lexical* – no que concerne, como foi apontado anteriormente, às escolhas feitas pelo autor que, certamente, podem revelar seu estilo e deixar entrever os possíveis planos de sentido que cada texto traz, ou seja, sua isotopia – *literária* – no que diz respeito às características do gênero e da construção dos modos discursivos observados (nos exemplos trabalhados: descrição e narração) e aos elementos da narrativa –, entre outros aspectos importantes, buscando relacionar essas questões às experiências vivenciadas por cada aluno. Percorrida essa trajetória, os alunos poderão chegar à expansão da interpretação externa, uma leitura mais abrangente e aprofundada do texto.

Quanto à realização da interpretação externa que foi o momento em que os alunos precisaram expressar através da escrita todo conhecimento apreendido, podemos afirmar que o crescimento foi perceptível e o resultado extremamente gratificante, uma vez que, pudemos presenciar juntamente com a turma o esforço de cada um, e o resultado do aprendizado atingido através das atividades, da troca de experiências e, por vezes, do diálogo. O resultado da aplicação dessa proposta de intervenção nos fez perceber que todo processo é passível de

equivocos, de problemas de ordens distintas, entre outras questões que acontecem e interferem, diretamente, no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, isso mostra nossa vulnerabilidade e, de alguma forma, deve nos levar à reflexão das decisões e escolhas que realizamos, ou seja, da nossa postura enquanto professor.

Após a apresentação dos resultados analisados por meio dos gráficos, faremos algumas observações sobre o processo de humanização, vivenciado por ocasião da aplicação da proposta de leitura e de letramento literário e, ainda, sobre a experiência de trabalhar com os alunos do PAE.

6.2 A HUMANIZAÇÃO E O LETRAMENTO LITERÁRIO NO PAE

Quando a possibilidade de cursar o mestrado, por meio do programa de pós-graduação em Letras – PROFLETRAS, surgiu, não imaginávamos que a experiência de pesquisa e aplicação de uma proposta poderia ser tão intensa. A literatura sempre foi uma paixão, mas minha experiência como professora de Língua Portuguesa, no ensino fundamental, mostrou que infelizmente o trabalho com os textos literários no ambiente escolar não tem funcionado de forma profícua, ao contrário disso, temos observado que tanto os alunos quanto os professores acabam priorizando outros conteúdos em detrimento dos conteúdos advindos da literatura.

A descrença na educação, o pouco investimento nas escolas e universidades públicas está cerceando os alunos, principalmente das periferias, impedindo-os de ter acesso ao ensino de qualidade.

Candido (2004) acreditava que “assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura”, isso porque a literatura atua no consciente e inconsciente da mente humana. O sujeito letrado está mais preparado para o mundo, pois se ele conseguir transpor o que aprendeu no imaginário para o real, possivelmente, conseguirá ler e compreender as organizações sociais e rudimentares para a relação com o universo. A aplicação desta proposta de SB nos provou que Candido tinha razão em suas palavras. Foram quase dois meses entre observação e trabalho direto com a turma do projeto de aceleração, e o que constatamos, ao final desse período, foi uma mudança

de postura entre adolescentes. Deste modo, ao invés de responder ou, até mesmo, perguntar utilizando ofensas verbais, eles passaram a ser mais expressivos, usando argumentos para tentar se fazer compreender. Essa mudança de atitude pode parecer insignificante, porém, ela tem um valor imenso e o resultado disso é uma grande transformação no convívio social.

A opção de desenvolver um projeto de intervenção pedagógica em uma turma do PAE se deu pelo fato de este ser um programa ainda recente no Estado do Paraná, com orientações e resoluções que tecnicamente favorecem os estudantes matriculados nestas turmas, pelo fato de serem formadas por menos alunos, por terem a possibilidade de regularizar a distorção idade/ano, e ainda, terem a oportunidade de trabalhar com colegas da mesma faixa etária que eles. As escolas não são “sujeitadas” a oferecer as turmas de aceleração, ao contrário, precisam comprovar que possuem o número mínimo de matrículas.

Todos os professores que tinham contato com turmas do PAE reclamavam da carga excessiva de trabalho, uma vez que a elaboração de atividades diferenciadas demandava uma dedicação maior que aquela que eles estavam dispensando. Na realidade, eles tinham pouco tempo para isso, porque estavam com a carga horária no limite máximo (40 horas/aula). Outras reclamações ainda foram observadas, o comportamento dos alunos da turma também foi bastante criticado. Ao ouvir tudo isso, decidimos embarcar no desafio de aplicar nosso projeto do Mestrado Profissional em Letras, em uma turma do PAE, pois vimos que, de fato, essas turmas precisam de uma maior atenção e de trabalho voltado para o atendimento da necessidade dos alunos.

O fato de o público-alvo se tratar de alunos que estão em distorção idade/ano e de possuir um histórico de comportamentos inadequados para o ambiente escolar, entre outras questões importantes, faz que alguns aspectos inerentes a esse público sejam observados de forma mais cuidadosa como: a preparação dos professores para lidar com essas turmas, começando pela experiência em resolver problemas, passando pela facilidade na comunicação e a paciência para enfrentar as adversidades apresentadas em sala e o compromisso da escola e dos professores na escolha do material e da metodologia a ser adotada para as turmas do PAE. Nesse sentido, o professor regente dessas turmas deveria ter maior tempo para elaboração de atividades lúdicas, criativas e diferenciadas e ainda poder contar com o apoio de custeio material por parte do Estado. Infelizmente, na prática, observamos que, geralmente, isso não acontece, pois as escolas sofrem com a falta de recursos financeiros para a aquisição de materiais básicos para o bom funcionamento da instituição. Durante o período em que

estivemos na escola para desenvolver nosso projeto, verificamos que a maioria dos professores acabou custeando os materiais para aplicação de atividades nas turmas, tanto do PAE quanto das turmas regulares.

Enfrentados os problemas iniciais com a burocracia, nos deparamos com um novo obstáculo e talvez o maior deles: a aceitação da turma. Ganhar a confiança de uma turma de adolescentes não é uma tarefa muito fácil, sobretudo quando se trata de um professor que não pertence ao colégio e que está temporariamente desenvolvendo um trabalho de pesquisa. Na maioria das vezes, esses alunos já se sentem rejeitados e ignorados por todos à volta, desde os familiares, até a sociedade escolar, são jovens que apresentam problemas com: questões domésticas, a própria estima, ou, até mesmo, com a justiça. Nesse caso, há alunos que respondem por pequenos delitos, portanto, não dispõem de confiança com facilidade. No caso dessa turma, em específico, quando entramos em sala, eles estavam se afeiçoando ao professor recém-chegado e estavam criando um bom vínculo (o que é de extrema importância em turmas com histórico de mau comportamento), esse fato explica nossos enfrentamentos iniciais.

Ao longo da aplicação da nossa proposta de leitura e letramento na turma, passamos por algumas situações desagradáveis, adotamos o diálogo contínuo como intuito de lembrá-los dos seus deveres e da conduta em sala de aula. Tivemos, nesse período, que exercitar ainda mais nossa paciência, procurando sempre acalmá-los, principalmente, nos momentos em que tínhamos que apresentar novas atividades. Contudo, no momento em que perceberam que nosso propósito era construir não apenas um trabalho escolar com eles, mas, também, uma relação de diálogo e amizade, o retorno foi expressivo. Nessa circunstância, percebemos um crescimento na turma: uma nova postura, que resultou, em nossa opinião, em uma grande humanização.

A relação entre professor-aluno mudou de tal forma que, em alguns momentos, os alunos tiveram coragem de partilhar com a turma, até mesmo, situações particulares, falando de sentimentos, do grande vazio que sentiam, entre outros assuntos. Essa situação, certamente, adveio do contato desses alunos com os textos trabalhados, pois, nesses casos, relataram uma grande identificação entre eles e a princesa do conto, no sentido de estarem experimentando uma profunda solidão e, apesar de buscarem uma solução para essa situação, tudo à volta parecia não ter sentido, uma vez que não conseguem perceber as belezas da vida. Em um caso, uma aluna fez um relato sobre sua relação com a avó e a apresentou como esteio

familiar, já que se sentira abandonada com a separação dos pais e a constituição de novas famílias por ambos, chegando a se sentir excluída da nova condição familiar tanto pelo pai quanto pela mãe. P., um dos adolescentes mais velhos da sala – que frequentava a escola esporadicamente –, assumiu que a falta de responsabilidade, em todos os setores da sua vida, como: o escolar, o familiar e o social, se dava pelo simples fato de querer chamar a atenção dos pais, pois, apesar de possuírem boa condição financeira, não demonstravam nenhuma forma de afeto no convívio familiar e fora dele, a única preocupação, ao contrário disso, era apenas os valores materiais. Esse aluno, em especial, participou ativamente das atividades desenvolvidas oralmente, mas não realizou nenhum registro, quase não comparecia às aulas, apesar disso, foi possível perceber sua eloquência e seu bom conhecimento científico. Segundo os colegas de sala, ele continua retido no mesmo ano pela ausência nas aulas e a falta de registros de atividades. Uma característica comum na turma é que, ao se sentirem confortáveis conosco, eles verbalizavam os sentimentos e relatavam situações do cotidiano que os incomodavam ou entristeciam, porém, não gostavam de registrar essas situações, já que se sentiam demasiadamente expostos, tornando-se, portanto, alvo direto do julgamento de outras pessoas.

O trabalho desenvolvido nessa turma nos trouxe, com certeza, grandes realizações tanto no âmbito profissional quanto no pessoal. Não obstante todos os contratemplos, gostaríamos de registrar que conquistar a confiança da turma é uma tarefa que necessita ser construída diariamente e com muita paciência, isso, naturalmente, não é fácil. Percebemos, no caso dessa turma em específico, que a maioria dos jovens retidos possui dificuldades que condizem a problemas de alfabetização, uma vez que apresentam inadequações sintáticas e de compreensão textual primárias se considerarmos que são alunos de 8º ano. Acreditamos que lhes falte, principalmente, autonomia em relação ao conhecimento escolar. Eles ainda estão presos aos moldes do ensino básico, no qual são completamente dependentes do professor, ou seja, eles não tomam nenhuma iniciativa, ao contrário, esperam que o professor resolva sempre todas as situações relacionadas ao conteúdo. Nesse sentido, acreditamos que a leitura e o letramento literário são tão significativos para o progresso das turmas, sobretudo, com esse perfil, uma vez que os processos, pelos quais os alunos constroem o conhecimento, permitem-lhes refletir, a partir de suas próprias experiências, sobre suas dificuldades e conseqüentemente sobre seu aprendizado, e esse exercício faz que eles cheguem à compreensão e conquista da leitura literária, tornando-os leitores emancipados e sujeitos mais preparados para “ler” o mundo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta dissertação é o resultado de estudos realizados no PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras – e pretende atender a uma das finalidades do curso em questão: que é a elaboração de material para auxiliar os professores no EF, neste caso, mais especificamente, os de LP que estão trabalhando com as turmas matriculadas no PAE, com o objetivo de corrigir a distorção idade/ano desses alunos.

A distorção idade/ano tem ocasionado muitos problemas na aprendizagem, já que alunos que se encontram nessa condição retratam desânimo e falta de interesse para as atividades trabalhadas com métodos tradicionais, isso acaba influenciando negativamente alunos que não estão inseridos neste contexto, como constatamos através de vários relatos de professores de diferentes disciplinas. O conhecimento, felizmente, é um dos poucos bens que não pode ser subtraído de um indivíduo. Quando optamos pela carreira do magistério, como educadores, o compromisso assumido com nossos alunos, com a escola e com a sociedade é preciso. Apesar de nossa responsabilidade estar mais voltada ao conhecimento científico, temos que considerar que ele não é o único foco envolvido no processo de ensino e de aprendizagem. Em nosso dia a dia, lidamos com seres humanos e, portanto, os sonhos, as emoções, as dificuldades, entre outras questões são inerentes e, com certeza, interferem diretamente nesse processo. Portanto é imprescindível a busca de métodos e propostas que sejam condizentes à realidade desses alunos que já estudaram os mesmos assuntos diversas vezes, contudo não obtiveram o sucesso em apreendê-los para excetuar a distorção.

Nessa perspectiva se justifica a escolha do conto “A primeira só”, que faz parte da coletânea de contos *Uma ideia toda azul*, de Marina Colasanti. Um conto que trata sobre a tristeza de uma garota – filha do rei – por não ter nenhuma amiga para brincar, e quando acorda e se depara com o próprio reflexo no espelho, passa a conhecer a felicidade, até o momento que o espelho se estilhaça e leva a alegria da princesa junto aos cacos espalhados pelo chão. O texto leva o leitor à reflexão e à discussão sobre o sofrimento que a solidão pode causar no indivíduo, e assim, podemos levantar argumentos sobre como teria sido a realidade da princesa se ela não fosse tão sozinha, até chegarmos à importância que um alguém próximo pode desempenhar ao outro diante das adversidades da vida. Inserir-se no mundo literário pode contribuir para o amadurecimento emocional do sujeito, e o fato de estarmos inseridos em uma sociedade individualista que age, visando apenas o próprio bem, faz que

sempre busquemos uma forma de lidar com o sistema, assim é imprescindível conhecê-lo e, sobretudo, entendê-lo. Logo, sobre essa perspectiva, um cidadão letrado possui uma chance maior de entender o mundo que o cerca e, ainda, resolver seus conflitos particulares ou não.

Nesse sentido, destacamos o importante papel da leitura na vida de cada um. Sabemos que a leitura não está reservada apenas à representação tipográfica das letras e elementos gráficos combinados em uma folha de papel, ao contrário disso, Cosson (2014, p. 38) afirma que existem outras possibilidades comprovadas de se ler, podemos citar a leitura de uma partitura musical, de um mapa astrológico, de uma expressão representada na face de alguém, entre outras formas. Portanto, é necessário que a prática da leitura seja constante e supervisionada, principalmente, nos bancos escolares, espaço em que o aluno constrói e amplia seus conhecimentos. Então, ao instrumentalizar o aluno para realizar a leitura dessas outras formas de se ler o mundo, temos que estar cientes de que aquilo que nos garante o estatuto de leitor não é apenas a praxe da leitura, nem tampouco as habilidades que desenvolvemos, mas a experiência que vivenciamos pelas “práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas” (COSSON, 2014, p. 40).

Além disso, quando o letramento de um indivíduo se dá por intermédio da literatura, as ideias de “produção intelectual” e de patrimônio cultural são evocadas (JOUVE, 2012, p. 31), portanto o sujeito que conhece a literatura terá a possibilidade de aperfeiçoar os saberes através de todos os fundamentos oferecidos pelas obras literárias. O contato íntimo com a leitura de obras canônicas, entre outras, traz conhecimento de mundo, o conhecimento da própria realidade, o que incentiva, sobremaneira, o indivíduo a assumir um posicionamento diante das situações que são postas todos os dias em suas vidas. Candido (2004) nos ampara com o conceito de que a literatura é tida como um bem cultural. Essa afirmação nos permite evidenciar suas contribuições no que diz respeito ao desenvolvimento: da percepção estética, da observação tanto dos aspectos cognitivos quanto linguísticos, da prática da imaginação, da sua função sensibilizadora, entre outros aspectos importantes para o crescimento do indivíduo.

Portanto, o letramento literário não tem apenas a finalidade de estabelecer conhecimento lexical, ele permite que o leitor entenda a ação do descritivo linguístico para a linguagem e como essa convergência acontece, o novo público que preenche os bancos escolares precisa ser apresentado ao ensino de modo diversificado e não modulado, tipificado ou categorizado conforme afirma Zilberman (2009). Os resultados da nossa proposta de projeto de intervenção pedagógica, aqui exposto, são esboços de um processo que, como já

dito anteriormente, acontece de forma lenta, não temos como mensurar o que aconteceria com a turma do PAE se todo o trabalho literário fosse voltado ao letramento durante todo o ano letivo, - inclusive esse é o objetivo de uma nova pesquisa, preparar os professores de LP envolvidos no PAE para que trabalhem durante todo o ano letivo embasados na proposta de leitura e letramento literário, para que possamos analisar o impacto que essa metodologia promoveria nas turmas envolvidas. Contudo, a repercussão do trabalho desenvolvido nos foi satisfatório, acompanhamos o progresso dos alunos como leitores literários, demonstrando evolução na compreensão, análise e interpretação textual, além da propagação da cordialidade de alguns dos alunos, da confiança e da autoconfiança de outros (anexo, p. 186 - 205).

Ao designarmos o tema de nossa pesquisa não acreditávamos que em tão pouco tempo poderíamos estabelecer proximidade com uma turma que é considerada “problemática”, e não apelando para o lado afetivo, mas agrupando o conhecimento científico e conceitual, o interesse em sanar as dúvidas e revisar a ortografia são indícios de interesse e compromisso que foram estabelecidos pelos alunos da turma, não facilmente, mas gradativamente.

É importante que os leitores, em processo de aprendizagem, percebam que a interação socioverbal está intrinsecamente ligada à atividade social, já que cada grupo sociocultural desenvolve especificidades em seus costumes e no uso da linguagem, obviamente que esse entendimento é inconsciente para os aprendizes, mas eles conseguem traçar os caminhos para o conhecimento através da prática exercida mediante a realização de atividades. Para Bakhtin (*apud* Faraco 2009, p. 126), “se queremos nos ocupar das inúmeras atividades humanas, temos que nos ocupar dos tipos de dizer”, e foi por intermédio da leitura de textos literários que buscamos, nesta pesquisa, levar nossos alunos ao contato, ainda que, de forma tímida, com as diversidades do dizer, com o confronto da heterogeneidade das atividades humanas, uma vez que ao assimilar os enunciados socioculturais e seus gêneros discursivos, eles também poderão compreender a finalidade de cada esfera de atividade.

Sabemos que estudo literário extrapola a organização de dois mundos: o fictício e o real, e através deles, com seus “tipos de dizeres” é formada a competência crítica pelo indivíduo leitor. A literatura é a mais verdadeira expressão humana, indistintamente às suas mazelas, belezas ou favoritismos, “o valor dos textos literários é resultante da natureza e da originalidade dos saberes que eles veiculam” (JOUVE, 2012, p. 164), e transformam àqueles que os retêm.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M.; REVAZ, F. **A análise da narrativa**. Tradução, Maria Adelaide Coelho da Silva e Maria de Fátima Aguiar. Lisboa: Gradiva, 1997.

ADAM, Jean-Michel. **O texto literário: por uma abordagem interdisciplinar**. Tradução: João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKHTIN, M.M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988 – p. 110-127.

BEDTIME STORIES COLLECTION. **Eco e Narciso**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iHVlzEmXgKk>>. Acesso em 29 nov. 2016.

BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. 1 ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

CANDIDO, Antonio. **O direito à Literatura**. In **Vários escritos**, 4ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul / Duas Cidades, 2004. (p. 169 – 191).

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagens e discurso: modos de organização**. Trad. Angela M. S. Corrêa & Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008.

COLASANTI, M. **Leitura é contaminação amorosa: depoimento**. [20/10/2016]. Curitiba: Radar da Educação. Entrevista concedida a Carolina Mainardes. Disponível em: <http://www.marinacolasanti.com/2016/11/entrevista-para-radar-daeducacao.html>. Acesso em 15 jan. 2017.

COLASANTI, M. **Marina Colasanti explica por que os contos de fadas marcam gerações: depoimento**. [data não informada]. São Paulo: Global Editora. Entrevista concedida a Fernanda Faustino. Disponível em: <<http://www.globaleditora.com.br/noticias/o-mundo-magico-dos-contos-de-fadas/>>. Acesso em 29 nov. 2016.

COLASANTI, Marina. **Uma ideia toda azul**. Coleção para ler com prazer. Rio de Janeiro: Global, 2006.

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

COMPAGNON, Antonie. **Literatura pra quê?** Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CORSI, Margarida da Silveira; HILA, Claudia Valéria Doná; RITTER, Lílian Buzato [organizadoras]. **PIBID – Letras/Português – UEM: alguns resultados didático pedagógicos do Letramento literário e da produção textual escrita**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015 (p. 223).

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática** – São Paulo: Ed. Contexto, 2014.

DICIONÁRIO DE SIGNIFICADOS. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/cor-azul/>>. Acesso em 22 jul. 2017.

DICIONÁRIO INFOPÉDIA. Disponível em, <[https://www.infopedia.pt/\\$espelho-\(simbologia\)](https://www.infopedia.pt/$espelho-(simbologia))>. Acesso em 22 jul. 2017.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. 6 ed. São Paulo: companhia das Letras, 2002.

Entrevista <http://www.marinacolasanti.com>. 2016/11. entrevista-para-radar-daeducacao.html.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FORTES, Hugo. **Água, significado e simbologias na arte contemporânea**. Disponível em: <http://www.ip.usp.br/laboratorios/lapa/versaoportugues/2c91a.pdf>. Acesso em 11 ago. 2017.

GANCHO, Candida Vilares. **Como analisar narrativas**. 9. ed. – São Paulo: Ática, 2006.

GEBRA, Fernando de Moraes & FERRANTI, Tatiara. Marina Colasanti e os contos de fada pós-modernidade. *Revista Literatura em Debate*, V.8, N.14, p. 23-46, ago. 2014.

IMANISH, Helena Amstalden. **A metáfora na teoria lacaniana: o estádio do espelho**. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432008000200002 – Aceito em 22/06/2008. Acesso em 10 ago. 2017.

JOUVE, Vicente. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade diálogos possíveis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KRISTEVA, J. **Introdução à semiótica**. SP: Perspectiva, 1974 – p. 61-90.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LIMA, Carmen Rodrigues de. **A descrição literária e suas construções em torno do adjetivo em francês**. 2011. 61 f. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MACHADO, Ana Maria. **Histórias Greco-Romanas / recontadas por Ana Maria Machado; ilustrações de Laurent Cardon** – 1. Ed. – São Paulo: FTD, 2011.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____, _____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010, p.19-38.

MICHELETTI, Guaraciaba. **Leitura e construção do real: o lugar da poesia e ficção**. – 2 ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

MORAES, Vinícius. **Para viver um grande amor: crônicas e poemas**. São Paulo: Companhia das letras, 1991.

O desenvolvimento do conceito de intertextualidade. Disponível em: http://www.revistaicarahy.uff.br/revista/html/numeros/6/dlingua/ANTONIO_CARLOS.pdf
Acesso em 05 ago. 2017.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez, 1993.

_____, _____. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez, 1993.

REUTER, Yves. **A análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração.** / tradução Marino Pontes. – 4. Ed. – Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ. **Alfabetização e Letramento.** Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/alfabetizacao_letramento.pdf. Acesso em: 28 dez. 2016

_____. **Deliberação N° 03/2013.** Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2013/Del_03_13.pdf. Acesso em: 28 dez. 2016.

_____. Diretrizes **Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa.** Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf. Acesso em: 28 dez. 2016

_____. Instrução N° 014/2014. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2014%20sued%20seed/instrucao0142014seedsued1.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2016

_____. Instrução N° 020/2012. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes%202012%20sued%20seed/instrucao202012.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2016

_____. Instrução N° 03/2016. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao032016sued.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2016

_____. Instrução N° 11/2016. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao112016sued_seed.pdf. Acesso em: 28 dez. 2016

_____. Orientação N° 002/2016. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/orientacoes/2016/pae_orientacao_022016_adesao.pdf. Acesso em: 28 dez. 2016

_____. Parecer N° 19/2015. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres_2015/CP/pa_cp_19_15.pdf. Acesso em: 28 dez. 2016

_____. Programa de Aceleração de Estudos: Orientações Pedagógicas. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/pae_documento_orientador.pdf. Acesso em: 28 dez. 2016

_____. Resolução N° 1500/2016. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=15>

5282&indice=1&totalRegistros=1200&anoSpan=2016&anoSelecionado=2016&mesSelecionado=0&isPaginado=true>. Acesso em: 28 dez. 2016

_____. Uso do Portfólio no Processo de Avaliação da Aprendizagem. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/uso_portfolio_processo_avaliacao_aprendizagem.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2016

SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. – 7 Ed. – São Paulo: Ática, 2007.

SOUZA, Felipe. **A fase do espelho – Lacan**. [01/05/2012]. Disponível em: <<http://www.psicologiansn.com/2012/05/fase-do-espelho-imaginario-lacan.html>>. Acesso em 10 ago. 2017.

ZAPPONE, Mirian H. Y. **Território da leitura: da literatura aos leitores** / Vera Teixeira de Aguiar, Alice Áurea Penteado Martha (organizadores). São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

ZILBERMAN, Regina. **Que literatura para escola? Que escola para a literatura**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo – V.5 – N. 1 - p. 9-20 – jan./jun. 2009.

ANEXOS

Conto – A primeira só

Marina Colasanti

Era linda, era filha, era única. Filha de rei. Mas de que adiantava ser princesa se não tinha com quem brincar?

Sozinha, no palácio, chorava e chorava, dias e noites, sem parar. Não queria saber de bonecas, não queria saber de brinquedos. Queria uma amiga para gostar.

De noite o rei ouvia os soluços da filha. De que adiantava a coroa se a filha da gente chora à noite? Decidiu acabar com tanta tristeza. Chamou o vidraceiro, chamou o moldureiro. E em segredo mandou fazer o maior espelho do reino. E em silêncio mandou colocar o espelho ao pé da cama da filha que dormia.

Quando a princesa acordou, já não estava sozinha. Uma menina linda e única olhava para ela, os cabelos ainda desfeitos do sono. Rápido saltaram as duas da cama. Rápido chegaram perto e ficaram se encontrando. Uma sorriu e deu bom-dia. A outra deu bom-dia sorrindo.

– Engraçado – pensou uma –, a outra é canhota.

E riram as duas. Riram muito depois. Felizes juntas, felizes iguais. A brincadeira de uma era a graça da outra. O salto de uma era o pulo da outra. E quando uma estava cansada, a outra dormia.

O rei, encantado com tanta alegria, mandou fazer brinquedos novos, que entregou à filha numa cesta. Bichos, bonecas, casinhas e uma bola de ouro. A bola no fundo da cesta. Porém tão brilhante, que foi o primeiro presente que escolheram.

Rolaram com ela no tapete, lançaram na cama, atiraram para o alto. Mas quando a princesa resolveu jogá-la nas mãos da amiga, a bola estilhaçou jogo e amizade.

Uma moldura vazia, cacos de espelho no chão.

A tristeza pesou nos olhos da única filha do rei. Abaixou a cabeça para chorar. A lágrima inchou, já ia cair, quando a princesa viu o rosto que tanto amava. Não um só rosto de amiga, mas tantos rostos de tantas amigas nos cacos que cobriam o chão.

– Engraçado, são canhotas – pensou.

E riram.

Riram por algum tempo depois. Era diferente brincar com tantas amigas. Agora podia escolher. Um dia escolheu uma e logo se cansou. No dia seguinte preferiu outra, e esqueceu-se dela logo em seguida. Depois outra e outra, até achar que todas eram poucas. Então pegou uma, jogou contra a parede e fez duas. Cansou das duas, pisou com o sapato e fez quatro. Não achou mais graça nas quatro, quebrou com o martelo e fez oito. Irritou-se com as oito partiu com uma pedra e fez doze.

Mas duas eram menores do que uma, quatro menores do que duas, oito menores do que quatro, doze menores do que oito.

Menores cada vez menores.

Tão menores que não cabiam em si, pedaços de amigas com as quais não se podia brincar. Um olho, um sorriso, um pedaço de si. Depois, nem isso, pó brilhante de amigas espalhado pelo chão.

Sozinha outra vez a filha do rei.

Chorava. Nem sei.

Não queria saber das bonecas, não queria saber dos brinquedos.

Saiu do palácio e foi correr no jardim para cansar a tristeza.

Correu, correu, e a tristeza continuava com ela. Correu pelo bosque, correu pelo prado. Parou à beira do lago.

No reflexo da água, a amiga esperava por ela.

Mas a princesa não queria mais uma única amiga, queria tantas, queria todas, aquelas que tinha tido e as novas que encontraria. Soprou na água. A amiga encrespou-se, mas continuou sendo uma.

Então a linda filha do rei atirou-se na água de braços abertos, estilhaçando o espelho em tantos cacos, tantas amigas que foram afundando com ela, sumindo nas pequenas ondas com que o lago arrumava sua superfície.

Mito – Eco e Narciso

Ana Maria Machado

Eco era o nome de uma ninfa muito tagarela, que conversava muito e sem pensar. Não conseguia ouvir em silêncio quando alguém estava falando. Sempre se intrometia e interrompia, nem que fosse para concordar e repetir o que o outro dizia. Um dia, fez isso com a ciumenta deusa Juno, quando ela andava pelos bosques, furiosa, procurando o marido Júpiter, que brincava com as ninfas. A tagarelice de Eco atrasou a poderosa Juno, que resolveu:

- De agora em diante, sua língua só vai servir para o mínimo possível.

E a partir desse dia, a coitada da Eco só podia mesmo repetir as últimas palavras do que alguém dissesse. Sua voz deixou de expressar suas próprias palavras.

Por isso, algum tempo depois, quando ela viu um rapaz belíssimo e se apaixonou por ele, tratou de ir atrás sem dizer nada, em silêncio. Esse rapaz se chamava Narciso e dizem que foi o homem mais bonito e deslumbrante que já existiu. Todo mundo se enamorava dele, que nem ligava.

Eco ficou louca por Narciso e o seguia por toda parte. Bem que tinha vontade de se aproximar e confessar seu amor, mas não tinha mais sua própria fala, não podia enunciar seus pensamentos e sentimentos... Só lhe restava ficar escondida, por perto, esperando que ele dissesse alguma coisa que ela pudesse repetir.

Um dia, o belo Narciso estava passeando no bosque com uns amigos, mas se perdeu do grupo e não conseguiu encontrá-los. Começou a chamar:

- Tem alguém aqui?

Era a chance da ninfa! E ela logo respondeu, ainda escondida:

- Aqui! Aqui!

Espantado, Narciso olhou em volta e não viu ninguém. Chamou:

- Vem cá!

Ela repetiu:

- Vem cá! Vem cá!

O rapaz não desistiu:

- Vamos nos encontrar...

Toda feliz, Eco saiu do meio das árvores e correu para abraçá-lo repetindo:

- Vamos nos encontrar...

Mas ele fugiu dela, gritando:

- Pare com isso! Prefiro morrer a deixar que você me toque!

A pobre Eco só podia repetir:

- Que você me toque... que você me toque...

E saiu correndo, triste e envergonhada, para se esconder no fundo de uma caverna. Sofreu tanto com essa dor de amor, que foi emagrecendo, definhando, até perder o corpo, desaparecer por completo e ficar reduzida apenas a uma voz, repetindo as palavras dos outros – isso que nós chamamos de eco.

Narciso continuou sua vida, sempre da mesma maneira. Sem ligar para ninguém, nunca se importando com os outros, brincando com o sentimento alheio. Até que alguém, que ele fez sofrer muito, rezou para Nêmesis, a deusa do Destino, e pediu:

- Que ele possa amar alguém tanto como nós o amamos! E que também seja impossível que ele conquiste seu amor!

Nêmesis ouviu essa oração. Achou que era justa e resolveu atender ao pedido.

Havia no fundo do bosque um laguinho de águas cristalinas e tranquilas, onde nunca vinha um animal beber água e não caíam folhas ou galhos secos – um verdadeiro espelho. Era cercado por uma grama verdinha e macia, e muito fresca. Um lugar gostosíssimo. Um dia, no meio de uma caçada, Narciso passou por ali. Com sede resolveu tomar um pouco d'água. Deitando na margem, com a cabeça debruçada sobre o lago, ficou encantado pelo belíssimo reflexo que via. Nunca tinha se visto num espelho e não sabia que era a sua própria imagem. Mas imediatamente se apaixonou, maravilhado por tanta beleza. Ficou ali parado, contemplando aquele rosto mais bonito do que o de qualquer estátua de mármore que jamais vira. Suspirava, extasiado diante daqueles olhos brilhantes como estrelas. Admirava o pescoço elegante, o rosto adorável, os cachos abundantes do cabelo, emoldurando um rosto de proporções perfeitas e feições incomparáveis. Nem mesmo um deus poderia ser tão belo!

Os amigos apareceram para procurá-lo, mas ele não deu atenção. Chamaram-no para ir embora, mas ele ficou. Olhando o reflexo no lago.

Quando sorria, aquela criatura divina lhe sorria ao mesmo tempo. Quando aproximava os lábios da superfície, via que o outro rosto também chegava perto, preparando um beijo. Mas, ao se tocarem, o outro sumia e só ficava água. Mergulhou os braços na água, tentando puxar para si aquele pescoço, trazer aquele corpo para o seu abraço. Mas tudo se dissolvia.

Muito tempo Narciso ficou ali, sem comer, nem dormir, admirando aquele ser por quem estava tão apaixonado. Chorou – e suas lágrimas caíram sobre a imagem, que chorava com ele, e ficou turva.

- Ai de mim! – gemia ele.

A única resposta que tinha era de Eco, sempre escondida:

- Ai de mim!

Consumindo-se de amor, sem conseguir sair dali, Narciso ficou desesperado, rasgou as vestes, se arranhou todo, puxou os próprios cabelos. Na água, a imagem fazia o mesmo. Mas ele não podia agarrá-la. Nem tinha forças para prestar atenção em mais nada que não fosse aquele rosto refletido no lago.

Desinteressado de tudo, cada vez mais fascinado por si mesmo, foi definhando. Ao perceber que ia morrer, suspirou:

- Adeus!

Fechou os olhos, deixou cair a cabeça sobre a grama. Na água, o rosto sumiu. Só Eco respondeu:

- Adeus!

Mais tarde, os amigos voltaram. Mas já o encontraram morto. Prepararam tudo para o funeral, mas, quando vieram pegar o corpo, não estava mais lá. Em seu lugar nascera uma flor perfumada e linda, com uma estrela de pétalas brancas em volta de um miolo amarelo. Para sempre chamada de narciso.

Crônica – Da solidão**Vinícius de Moraes**

[...]

Não, a maior solidão é a do ser que não ama. A maior solidão é a do ser que se ausenta, que se defende, que se fecha, que se recusa a participar da vida humana. A maior solidão é a do homem encerrado em si mesmo, no absoluto de si mesmo, e que não dá a quem pede o que ele pode dar de amor, de amizade, de socorro. O maior solitário é o que tem medo de amar, o que tem medo de ferir e de ferir-se, o ser casto da mulher, do amigo, do povo, do mundo. Esse queima como uma lâmpada triste, cujo reflexo entristece também tudo em torno. Ele é a angústia do mundo que o reflete. Ele é o que se recusa às verdadeiras fontes da emoção, as que são o patrimônio de todos, e, encerrado em seu duro privilégio, semeia pedras do alto da sua fria e desolada torre.

Atividade de Motivação – modelos das pinturas



Fonte: <http://www.tudodesenhos.com/d/amigo-imaginario-de-riley-chorando>. (Out. de 2016)



Fonte: <https://www.pinterest.pt/pin/750060512911044395/?autologin=true>. (Out. de 2016)



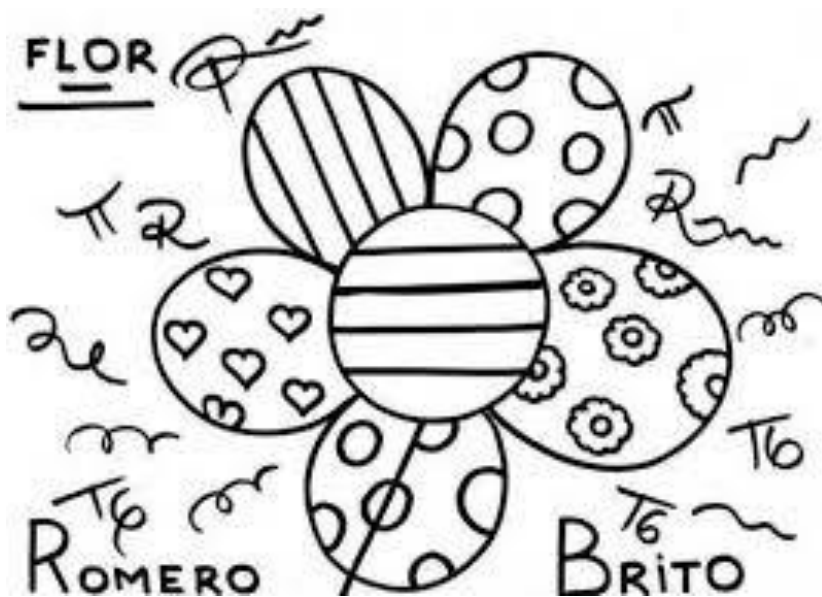
Fonte: <http://www.imprimirecolorir.com.br/desenhos-divertida-mente/tristeza-2182/>. (out. de 2016)



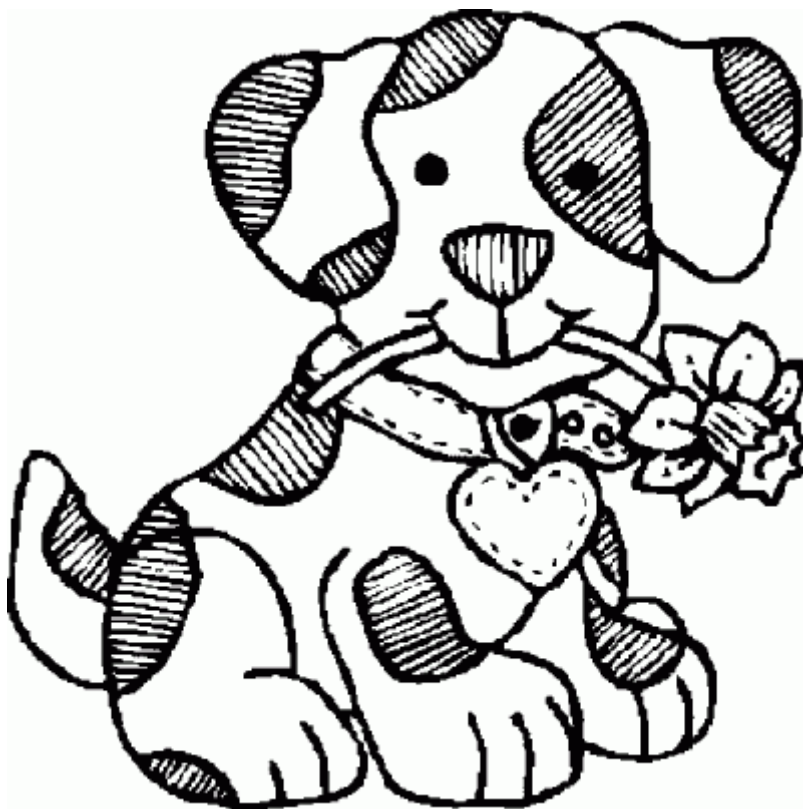
Fonte: <https://www.pinterest.pt/pin/750060512911044395/?autologin=true>. (Out. de 2016)



Fonte: <http://www.colorir-desenhos.com/2014/01/desenhos-de-romero-brito-para-colorir.html>. (Out. de 2016)



Fonte: <https://www.pinterest.pt/pin/750060512911044395/?autologin=true>. (Out. de 2016)



Fonte: <https://www.pinterest.pt/pin/750060512911044395/?autologin=true>. (Out. de 2016)



Fonte: <https://www.pinterest.pt/pin/750060512911044395/?autologin=true>. (Out. de 2016)

Palavras Cruzadas

“A primeira Só” e “Eco e Narciso”



Vertical:

1. Personagem do mito greco – romano que se apaixona pela sua própria imagem.
2. Elemento que está presente no conto “A primeira só” e no mito “Eco e Narciso”, que levam ambas as personagens à morte por seu reflexo.
3. Personagem que instala, por ordem do rei, o espelho no quarto da princesa.
4. Pai da princesa em “A primeira só”.
7. Um dos objetos que a princesa usou para quebrar o espelho em pedaços menores.
10. Objeto que reflete a imagens do que está diante dele.
12. Sentimento que assola a pessoa que se sente só

Horizontal:

5. A personagem principal de “A primeira só”.
6. Sentimento que leva o ser humano se importar apenas com ele mesmo.
9. Objeto que utilizamos em cômodos como a sala e o quarto. A princesa tinha no chão de seu quarto.
11. Narrativa curta que conta uma história fantástica.

Algumas Produções Escritas

Produção 1:

8º E

PROJETO DE LETRAMENTO LITERÁRIO

HISTÓRIAS QUE FICAM

Conte-nos através da escrita uma situação em que seu personagem foi vaidoso, arrogante e egoísta, mas superou toda a hostilidade e o medo através da afetividade, do carinho e do perdão de outra pessoa.

Escreva sobre como a falta de afetividade e carinho das pessoas ao redor pode ocasionar a arrogância, o egoísmo e a solidão de alguém. Sua história pode ser baseada em sua vivência ou de alguém próximo a você.

Depois de ter redigido seu texto, faça uma ilustração que o represente <3

TÍTULO: Todos é Voltos do Vida

1. Uma vez Fernando foi em um amigo quebe chamado Luiz, que tinha um funcionario bom e de fora muito arrogante com o Fernando por causa disso.

Um dia Luiz fez uma festa e não queria chamar Fernando por ele se padre, então Fernando descobriu através de outros amigos que um a festa.

Então Fernando ficou muito magoada e porou de ser amigo de Luiz. Depois desse dia Fernando sofreu muito bullying por não ter sido chamado para a festa.

15. Até que 15 anos se passaram e Fernando encontrou Luiz na rua procurando empregos pela família ter falido, e Fernando tinha virado empresário e sempre foi estudioso, então Luiz pediu emprego para Fernando, e Fernando não quis dar uma vaga na empresa dele por lembrar o passado que sofreu bullying por causa de Luiz.

Luiz simplesmente colheu o que plantou

por ser oprofante e não estudar, e
o mundo ficou para Fernando com
uma situação merecida.

30



Produção 2:

8º E

PROJETO DE LETRAMENTO LITERÁRIO

HISTÓRIAS QUE FICAM

Conte-nos através da escrita uma situação em que seu personagem foi vaidoso, arrogante e egoísta, mas superou toda a hostilidade e o medo através da afetividade, do carinho e do perdão de outra pessoa.

Escreva sobre como a falta de afetividade e carinho das pessoas ao redor pode ocasionar a arrogância, o egoísmo e a solidão de alguém. Sua história pode ser baseada em sua vivência ou de alguém próximo a você.

Depois de ter redigido seu texto, faça uma ilustração que o represente <3

TÍTULO:

O Triste Motivo

1. Uma garota que eu conheci era muito quieta, parecia que vivia triste, não fazia amigos, vivia pelos contos solitários. Todos falavam que ela era estranha e até tinham alguns que tinham medo dela. O verdadeiro motivo por ela ser desse jeito era mãe que se tentava de uma forma terrível, dizia que ela nunca ia ter nada na vida, que ela era doente por ser tímida e tinha que ser internada que antes que se tornasse doente e que ela tinha que escolher logo em morrer para ela não ter o trabalho em cuidar da filha; além de sempre falar que se soubesse de uma notícia ruim na escola dela, que dos irmãos(as) das(es) 15 iriam ser, enfim... era cruel. A pobrezinha fazia de tudo e mais um pouco para mãe fazer um elogio, mas nunca isso acontecia. No final de 2016 a garota pegou o boletim e teve a triste notícia de que repetiria o ano, ela não entendeu, pois ela mãe era excelente na escola, mas era esportista e seus trabalhos foram feitos praticamente acompanhados de seus professores

e não havia meios para isso. Com medo da sua mãe e do que poderia acontecer, ela implorou e se acabou de tanto chorar pedindo por mais uma chance de passar. A direção do colégio aceitou dar a ela mais uma chance. Depois de alguns dias sua mãe ficou no pé dela perguntando 30 quando ela ia ver as notas da ¹ menina, mas ela sempre dizia que a escola tinha que acertar algumas coisas e logo seria legal, mas mesmo assim ela ficou perturbando com a chance de não ter passado e já tinha dito ^{coi} ai mesmo que se não tivesse passado iria se matar porque ela não queria repetir e não iria aguentar ser torturado pela mãe todos os dias.

No dia seguinte chegaram as notícias não foram boas, em uma folha esvoaçou o que sentiu e esqueceu no banheiro. Desolado, ela não pensou duas vezes, pegou o preterito do pai e quebrou, tirando os lamentos, cortando seus próprios pulsos, sua mãe furiosamente chegou ao banheiro encontrou sua filha morta em cima da pia, estava o papel onde

dizia:

Mãe, fiz o possível, mas não consegui, então antes que fale algo de ruim para mim lembre-se que te amo.

A Mãe sofreu demais pela morte da filha, pois ela sabia do seu erro.



Produção 3:

PROJETO DE LETRAMENTO LITERÁRIO

HISTÓRIAS QUE FICAM

Conte-nos através da escrita uma situação em que seu personagem foi vaidoso, arrogante e egoísta, mas superou toda a hostilidade e o medo através da afetividade, do carinho e do perdão de outra pessoa.

Escreva sobre como a falta de afetividade e carinho das pessoas ao redor pode ocasionar a arrogância, o egoísmo e a solidão de alguém. Sua história pode ser baseada em sua vivência ou de alguém próximo a você.

Depois de ter redigido seu texto, faça uma ilustração que o represente <3

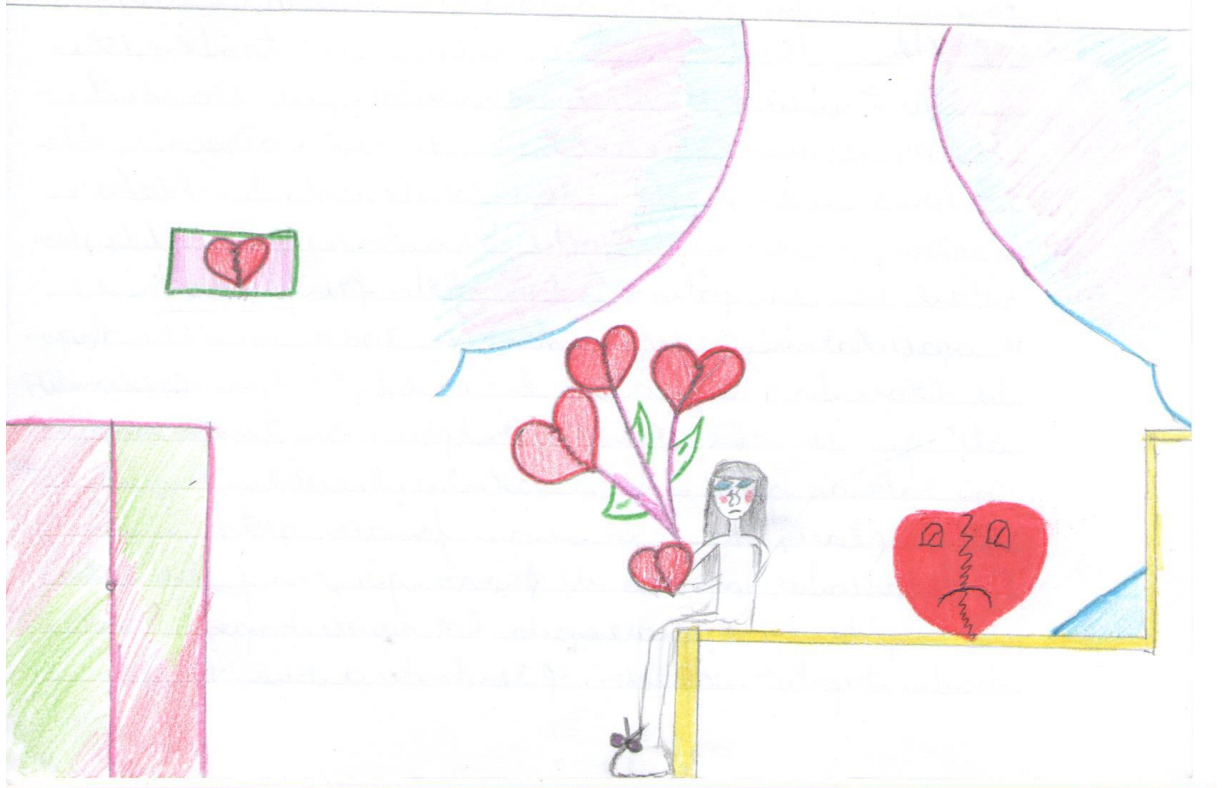
TÍTULO: Cometi um final feliz

1 Era linda aquela menina, cabelos pretos, olhos bem
 azuis um sorriso deslumbrante, filha de um homem muito
 rico e arrogante, além de seu pai ter uma característica
 de um homem fechado, ela era uma menina doce
 e simpática, mas com muita tristeza em seu coração. Como
 de costume ia todos os dias em uma loja comprar figurin-
 has para completar seu álbum, até que ela saiu de
 casa um dia e ficou andando bem distraída pensando
 seu álbum, trembeu com um menino que também esta-
 ria distraído com suas ideias, ali ela muito
 longe, de uma característica de muita arrogância, cabe-
 los loiros de um jeito, olhos azuis de mel, bochechas
 magras, e não muito alto, era bem mais humilde, her-
 nã e um simpático e logo ficou bem mais perto e
 15 apaixonaram, e se encontraram todos os dias logo
 da brincadeira, e ficaram juntos e juntos conversando
 até que um dia seu pai culpou com tanta alegria
 não sabendo qual era o motivo recebeu requisi-
 stas para fazer um novo formato gestual de
 ser, queria a ideia de pensar que sua filha esta-
 ria completamente apaixonada por aquele rapaz, e assim
 decidiu separar os dois, e pensando a sua história

filia em casa sem mesmo deixar ela estudar. E a galinha
tão feliz resolveu que se fosse todos os dias sem sua
mãe não venderia e se ativera pela porta de seu aparta-
mento.

O mesmo episódio via notícias também se notou que pai
foi em tão pouco que foi internado, mas não é nem se me-
samente, apenas escrevem notícias sem falar de seus
alunos.

30



Produção 4:

8º E

PROJETO DE LETRAMENTO LITERÁRIO

HISTÓRIAS QUE FICAM

Conte-nos através da escrita uma situação em que seu personagem foi vaidoso, arrogante e egoísta, mas superou toda a hostilidade e o medo através da afetividade, do carinho e do perdão de outra pessoa.

Escreva sobre como a falta de afetividade e carinho das pessoas ao redor pode ocasionar a arrogância, o egoísmo e a solidão de alguém. Sua história pode ser baseada em sua vivência ou de alguém próximo a você.

Depois de ter redigido seu texto, faça uma ilustração que o represente <3

TÍTULO: A arrogância pode ter um pedido de ajuda

1 Há um ano atrás na minha antiga escola tinha uma menina muito quieta, não falava com ninguém e quando alguém ia falar com ela, ela era arrogante, estúpida mas o olhar dela não demonstrava que ela era daquela forma. O olhar dela parecia uma menina triste e que precisava de atenção e cuidado e tempo foi passando e ela continuava daquela mesmo jeito.

Um dia eu e minha amiga decidimos falar com ela e percebemos que realmente ela precisava de ajuda.

Depois uns 20 minutos ~~ela não~~ insistindo em falar com ela, ela começou nos responder, ela nos falou varias coisas e contou nos sobre a sua vida, ficamos surpresos com o que ela nos contou.

15 Ela chorou muito ao contar, então percebemos o porquê da arrogância quando alguém chegava perto dela, ela falou que todos os dias ela sentava no chão de bambusa e chorava muito, várias vezes ela se mutilava as pernas, estava cortadas... fomos procurar ajuda com algumas pessoas da escola e ajuda foi alguns tratamentos e conversas com psicólogos.

e tudo mais, hoje ela está bem e superou
o medo de comparecer com outras pessoas, e sim
hoje ela é feliz.

30



Comparação dos questionários inicial e final de alguns alunos

Questionário inicial – Aluno 1:

Universidade Estadual de Maringá – UEM

Departamento de Letras - DLE

PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras

Mestranda: Ana Paula Ribeiro Assoni

Orientadora: Profa Dra Carmen Rodrigues de Lima

Questionário sobre Prática de Leitura

Data de aplicação: 10 / 04 / 2017

1. Você já leu algum livro em sua vida? Se sim, por quê?

*Sim, mas não gostei de ler mais acho legal
de ler.*

2. Você gosta e/ou tem o hábito da leitura?

() Nunca () Sempre Às vezes

3. Qual assunto que mais chama sua atenção?

Futebol, ~~esportes~~, história em quadrinhos

4. A leitura é uma atividade que te entusiasma?

() Nunca () Sempre Às vezes

5. Você gostaria de ter mais espaço/ acesso à leitura em sua escola? Explique.

Não. Porque já tem um monte ~~de~~ livros.

[Empty rectangular box]

6. Com que frequência você lê?

- () Nunca () Sempre Às vezes () 1 vez ao ano

7. Você possui o hábito de visitar a biblioteca da sua escola ou de seu bairro?

- Nunca () Sempre () Às vezes () 1 vez ao ano

8. Quando você ouve a palavra "Literatura", o que vêm à sua cabeça? O que você entende por essa palavra?

Ler, entender e explicar.

9. Você conhece algum texto do gênero literário? Se sim, cite o(s) nome(s).

~~Sim~~ Sim - divergente, Ladrões de livros.

10. Você tem facilidade em entender o que os textos literários "dizem"? Explique sua resposta.

~~Sim~~ Sim - divergente da voz

Questionário final – Aluno 1:

1) De que forma você avalia sua participação no projeto de letramento literário desenvolvido na turma?

- a. () Ótima
- b. Boa
- c. () Regular
- d. () Ruim

2) Você gostou de ter participado do projeto de letramento literário? Explique o porquê.

Sim porque tinha participação do aluno e professor.

3) Após o término do projeto de letramento literário melhorou sua prática de leitura?

sim desenvolvi mais

4) O que mudou em seu entendimento e percepção dos textos literários?

Muitos coisas. Como pontos, vírgula etc

5) Você poderia apontar quais foram os pontos positivos do projeto? Assinale até 3 alternativas.

- a. Boa organização
- b. () Boa integração entre os alunos

- c. Conteúdos interessantes
 d. Boa discussão dos temas.

6) Você acredita que houveram pontos negativos do projeto? Se sim, cite-os.

Não

7) Para você, o que a literatura proporciona às pessoas? Assinale até 2 alternativas.

- a. () Reflexões sobre a vida
 b. () o prazer do texto
 c. Maior e melhor conhecimento da língua
 d. Conhecimento da realidade e do mundo
 e. () Melhor conhecimento da alma humana

8) Em relação às leituras do conto “A primeira só” de Marina Colasanti, do mito de “Eco e Narciso” e do excerto “Da solidão” de Vinícius de Moraes, qual foi o nível de dificuldade encontrado?

- a. () Nenhuma dificuldade
 b. Pouca dificuldade
 c. () Muita dificuldade

9) Essas dificuldades se relacionam:

- a. ao vocabulário
 b. () à estrutura do texto
 c. () à temática do texto
 d. () à compreensão do texto

10) Você recebeu alguma ajuda do seu professor para solucionar essa(s) dificuldade(s)?

- a. Sim
 b. () Não

11) A orientação dada pelo professor para solucionar sua(s) dificuldade(s)

foi:

- a. Ótima
- b. Boa
- c. Regular
- d. Ruim

12) Para você, o que é ser um bom leitor? Explique numa única frase no espaço abaixo.

tenho ter conhecimento

13) Explique por que a leitura é tão importante para nossas vidas.

Poros nos ter nos conhecimentos

14) Depois de ter participado do projeto de letramento literário, responda o que é "Literatura".

15) A sua frequência à biblioteca após o término do projeto de letramento literário é:

- a. Ótima
- b. Boa
- c. Regular
- d. Ruim

16) Onde você costuma ler mais?

- a. () Na sala de aula
- b. Na biblioteca da escola
- c. () No pátio da escola
- d. () Em Casa
- e. () Outro lugar _____

17) Quem você apontaria como o maior incentivador para a sua prática de leitura? Aponte até duas alternativas

- a. () Pai
- b. () Mãe
- d. Professor
- d. () Amigos
- e. () Irmãos
- f. () Outros _____

18) Com a experiência do projeto de letramento literário, você acha que houve melhora na forma de compreender as estratégias de leitura aplicadas ao texto? Justifique sua resposta.

Sim. Por que tive um conhecimento.

19) Você considera que o Projeto de Letramento Literário proporciona melhores condições de aprendizagem de leitura do que as atividades aplicadas comumente na sala de aula? Por quê?

Sim Sim
Sim, muito Bom.

Universidade Estadual de Maringá – UEM

Departamento de Letras - DLE

PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras

Mestranda: Ana Paula Ribeiro Assoni

Orientadora: Profa Dra Carmen Rodrigues de Lima

Questionário sobre Prática de Leitura

Data de aplicação: 10/04/17

1. Você já leu algum livro em sua vida? Se sim, por quê?

<i>Sim para ganhar nota na escola.</i>

2. Você gosta e/ou tem o hábito da leitura?

() Nunca () Sempre Às vezes

3. Qual assunto que mais chama sua atenção?

<i>Ideologia</i>

4. A leitura é uma atividade que te entusiasma?

() Nunca () Sempre Às vezes

5. Você gostaria de ter mais espaço/ acesso à leitura em sua escola? Explique.

<i>Sim, por que leitura é conhecimento e si sempre tem saber mais</i>

--

6. Com que frequência você lê?

- () Nunca () Sempre Às vezes () 1 vez ao ano

7. Você possui o hábito de visitar a biblioteca da sua escola ou de seu bairro?

- () Nunca () Sempre Às vezes () 1 vez ao ano

8. Quando você ouve a palavra "Literatura", o que vêm à sua cabeça? O que você entende por essa palavra?

<i>Livro é literatura e literatura é leitura</i>

9. Você conhece algum texto do gênero literário? Se sim, cite o(s) nome(s).

<i>Sim charge.</i>

10. Você tem facilidade em entender o que os textos literários "dizem"? Explique sua resposta.

<i>Sim, por que tenho facilidade em ler por que leio desde dos 5 anos de idade.</i>

Questionário final – Aluno 2:

1) De que forma você avalia sua participação no projeto de letramento literário desenvolvido na turma?

- a. () Ótima
- b. () Boa
- c. () Regular
- d. () Ruim

2) Você gostou de ter participado do projeto de letramento literário? Explique o porquê.

aprendi
Sim. Por que ~~observa~~ observei muitas coisas coisas que eu não sabia.

3) Após o término do projeto de letramento literário melhorou sua prática de leitura?

Sim.

4) O que mudou em seu entendimento e percepção dos textos literários?

Sim. mudou algumas coisas que não sabia agora eu sei.

5) Você poderia apontar quais foram os pontos positivos do projeto? Assinale até 3 alternativas.

- a. () Boa organização
- b. () Boa integração entre os alunos

- c. Conteúdos interessantes
- d. Boa discussão dos temas.

6) **Você acredita que houveram pontos negativos do projeto? Se sim, cite-os.**

Não.

7) **Para você, o que a literatura proporciona às pessoas? Assinale até 2 alternativas.**

- a. Reflexões sobre a vida
- b. o prazer do texto
- c. Maior e melhor conhecimento da língua
- d. Conhecimento da realidade e do mundo
- e. Melhor conhecimento da alma humana

8) **Em relação às leituras do conto “A primeira só” de Marina Colasanti, do mito de “Eco e Narciso” e do excerto “Da solidão” de Vinícius de Moraes, qual foi o nível de dificuldade encontrado?**

- a. Nenhuma dificuldade
- b. Pouca dificuldade
- c. Muita dificuldade

9) **Essas dificuldades se relacionam:**

- a. ao vocabulário
- b. à estrutura do texto
- c. à temática do texto
- d. à compreensão do texto

10) **Você recebeu alguma ajuda do seu professor para solucionar essa(s) dificuldade(s)?**

- a. Sim
- b. Não

11) A orientação dada pelo professor para solucionar sua(s) dificuldade(s)

foi:

- a. () Ótima
- b. Boa
- c. () Regular
- d. () Ruim

12) Para você, o que é ser um bom leitor? Explique numa única frase no espaço abaixo.

Para mim um bom leitor tem que ler bem e entender aquilo que ele está lendo.

13) Explique por que a leitura é tão importante para nossas vidas.

Por que cada vez que você ~~está~~ ~~aprendendo~~ aprende coisas, cada vez melhor.

14) Depois de ter participado do projeto de letramento literário, responda o que é "Literatura".

Conjunto de usos das palavras.

15) A sua frequência à biblioteca após o término do projeto de letramento literário é:

- a. () Ótima
- b. Boa
- c. () Regular
- d. () Ruim

16) Onde você costuma ler mais?

- a. Na sala de aula
- b. Na biblioteca da escola
- c. No pátio da escola
- d. Em Casa
- e. Outro lugar _____

17) Quem você apontaria como o maior incentivador para a sua prática de leitura? Aponte até duas alternativas

- a. Pai
- b. Mãe
- d. Professor
- d. Amigos
- e. Irmãos
- f. Outros _____

18) Com a experiência do projeto de letramento literário, você acha que houve melhora na forma de compreender as estratégias de leitura aplicadas ao texto? Justifique sua resposta.

Sim. Por que aprendi palavras que não sabia e agora quando leio elas eu sei.

19) Você considera que o Projeto de Letramento Literário proporciona melhores condições de aprendizagem de leitura do que as atividades aplicadas comumente na sala de aula? Por quê?

Sim. Foi bem aprendemos muitos.

20) Qual das atividades que fizemos você mais gostou?

- a. Motivação com os cards
- b. Motivação com a pintura
- c. Interação na biblioteca
- d. Introdução com o livro de contos de Marina Colasanti
- e. Atividades do conto "A primeira só"
- f. Atividades com o vídeo e o texto de "Eco e Narciso"
- g. Atividades com o excerto "Da Solidão"
- h. Produção de texto
- i. Palavras Cruzadas

Questionário inicial – Aluno 3:

Universidade Estadual de Maringá – UEM
Departamento de Letras - DLE
PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras

Mestranda: Ana Paula Ribeiro Assoni
Orientadora: Profa Dra Carmen Rodrigues de Lima

Questionário sobre Prática de Leitura

Data de aplicação: 10 / 04 / 17

1. Você já leu algum livro em sua vida? Se sim, por quê?

*Sim, porque gosto muito de ler e como sei o qual esse momento
como se eu tivesse fazendo história*

2. Você gosta e/ou tem o hábito da leitura?

() Nunca () Sempre Às vezes

3. Qual assunto que mais chama sua atenção?

Romance, terror e aventura

4. A leitura é uma atividade que te entusiasma?

() Nunca () Sempre Às vezes

5. Você gostaria de ter mais espaço/ acesso à leitura em sua escola? Explique.

*Sim
Quero que se tenha bastante acesso a livros nos diferentes níveis de leitura
na escola de leitura*

--

6. Com que frequência você lê?

- Nunca Sempre Às vezes 1 vez ao ano

7. Você possui o hábito de visitar a biblioteca da sua escola ou de seu bairro?

- Nunca Sempre Às vezes 1 vez ao ano

8. Quando você ouve a palavra "Literatura", o que vêm à sua cabeça? O que você entende por essa palavra?

Uma leitura com um forte real

9. Você conhece algum texto do gênero literário? Se sim, cite o(s) nome(s).

Sim, diversos

10. Você tem facilidade em entender o que os textos literários "dizem"? Explique sua resposta.

Sim, porque ele é mais real.

Questionário final – Aluno 3:

1) De que forma você avalia sua participação no projeto de letramento literário desenvolvido na turma?

- a. () Ótima
- b. () Boa
- c. Regular
- d. () Ruim

2) Você gostou de ter participado do projeto de letramento literário? Explique o porquê.

<i>Sim, porque de alguma forma me ajudou e me deu uma mudança e perdi das histórias eram bem interessantes.</i>

3) Após o término do projeto de letramento literário melhorou sua prática de leitura?

<i>Sim, pela minha melhoria.</i>

4) O que mudou em seu entendimento e percepção dos textos literários?

<i>Eu troquei minha fala e muitas palavras que eu usava no tempo eu não usava e sei dizer sem dificuldade.</i>
--

5) Você poderia apontar quais foram os pontos positivos do projeto? Assinale até 3 alternativas.

- a. () Boa organização
- b. () Boa integração entre os alunos

- c. Conteúdos interessantes
 d. Boa discussão dos temas.

6) Você acredita que houveram pontos negativos do projeto? Se sim, cite-os.

Não

7) Para você, o que a literatura proporciona às pessoas? Assinale até 2 alternativas.

- a. Reflexões sobre a vida
 b. o prazer do texto
 c. Maior e melhor conhecimento da língua
 d. Conhecimento da realidade e do mundo
 e. Melhor conhecimento da alma humana

8) Em relação às leituras do conto “A primeira só” de Marina Colasanti, do mito de “Eco e Narciso” e do excerto “Da solidão” de Vinícius de Moraes, qual foi o nível de dificuldade encontrado?

- a. Nenhuma dificuldade
 b. Pouca dificuldade
 c. Muita dificuldade

9) Essas dificuldades se relacionam:

- a. ao vocabulário
 b. à estrutura do texto
 c. à temática do texto
 d. à compreensão do texto

10) Você recebeu alguma ajuda do seu professor para solucionar essa(s) dificuldade(s)?

- a. Sim
 b. Não

11) A orientação dada pelo professor para solucionar sua(s) dificuldade(s)

foi:

- a. Ótima
 b. Boa
 c. Regular
 d. Ruim

12) Para você, o que é ser um bom leitor? Explique numa única frase no espaço abaixo.

ser um bom leitor para mim não é eu saber me tratar mas eu saber interpretar a linguagem e saber o significado que as palavras querem transmitir

13) Explique por que a leitura é tão importante para nossas vidas.

é uma coisa que nos sempre ajuda a significar de de palavras para saber interpretar de parte as coisas que vemos

14) Depois de ter participado do projeto de letramento literário, responda o que é "Literatura".

Literatura para mim não é eu eu de ler com as histórias mas eu para compreender saber traduzir as palavras sem dificuldade para que eu possa entender as coisas sem dificuldade

15) A sua frequência à biblioteca após o término do projeto de letramento literário é:

- a. Ótima
 b. Boa
 c. Regular
 d. Ruim

16) Onde você costuma ler mais?

- a. () Na sala de aula
- b. () Na biblioteca da escola
- c. () No pátio da escola
- d. Em Casa
- e. () Outro lugar _____

17) Quem você apontaria como o maior incentivador para a sua prática de leitura? Aponte até duas alternativas

- a. () Pai
- b. () Mãe
- d. Professor
- d. () Amigos
- e. Irmãos
- f. () Outros _____

18) Com a experiência do projeto de letramento literário, você acha que houve melhora na forma de compreender as estratégias de leitura aplicadas ao texto? Justifique sua resposta.

Sim, porque de algumas palavras que eu não sabia entender, eu fui ajudado a entender e agora sei o que eu quero dizer.

19) Você considera que o Projeto de Letramento Literário proporciona melhores condições de aprendizagem de leitura do que as atividades aplicadas comumente na sala de aula? Por quê?

Sim, porque quando você lê, é interessante por uma história é mais legal e interessante que você sabe o que ele diz, ler que afinal você quer ler mais nele.

20) Qual das atividades que fizemos você mais gostou?

- a. Motivação com os cards
- b. Motivação com a pintura
- c. Interação na biblioteca
- d. Introdução com o livro de contos de Marina Colasanti
- e. Atividades do conto "A primeira só"
- f. Atividades com o vídeo e o texto de "Eco e Narciso"
- g. Atividades com o excerto "Da Solidão"
- h. Produção de texto
- i. Palavras Cruzadas

Eu queria dizer que "A primeira só" foi o conteúdo que mais gostei de estudar por que ele passa uma visão né de como se sente esse no histórico é como se agente sentisse a solidão da menina e quando ela vai no rio e vê a sua própria imagem a solidão é tanta que do se espelha em uma pessoa não real e me pareceu a imagem que não podemos se enganar pela aparência ou pelo que vemos.