

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TEREZILA BARRA SILVA DE OLIVEIRA

**A NARRATIVA DO HOLOCAUSTO: REALIDADE E FICÇÃO NO REPERTÓRIO
LITERÁRIO DOS ALUNOS DA EJA**

JUIZ DE FORA
2019

TEREZILA BARRA SILVA DE OLIVEIRA

**A NARRATIVA DO HOLOCAUSTO: REALIDADE E FICÇÃO NO REPERTÓRIO
LITERÁRIO DOS ALUNOS DA EJA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. Área de concentração: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elza de Sá Nogueira

JUIZ DE FORA
2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Oliveira, Terezila Barra Silva de.

A narrativa do holocausto: realidade e ficção no repertório literário dos alunos da EJA / Terezila Barra Silva de Oliveira. -- 2019.
103 f.

Orientadora: Elza de Sá Nogueira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019.

1. Ensino de literatura. 2. Repertório literário. 3. Metáfora. 4. Metaficção. 5. EJA. I. Nogueira, Elza de Sá, orient. II. Título.

TEREZILA BARRA SILVA DE OLIVEIRA

Trabalho de Conclusão Final de Mestrado submetido ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 05/04/2019



Profa. Dra. Elza de Sá Nogueira (presidente e orientadora)



Prof. Dr. Marco Aurélio de Sousa Mendes (membro titular interno)



Prof. Dr. Felipe Bastos Mansur da Silva - UERJ (membro titular externo)

AGRADECIMENTOS

A Deus, que não permitiu que as adversidades me impedissem de realizar este projeto.

Ao Programa PROFLETRAS-UFJF que possibilitou-nos a realização deste sonho.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – que nos concedeu uma bolsa de estudos, essencial para o desenvolvimento de nosso projeto.

À Professora Doutora Elza de Sá Nogueira, pois sem ela nenhuma das pessoas supracitadas receberiam meus agradecimentos. Foi pela dedicação e empenho dela que esta pesquisa foi realizada, pois com sua dedicação e profissionalismo me fez acreditar que eu me tornaria uma Mestre. Meu eterno agradecimento.

À minha família, especialmente meu esposo Anilton, minha filha Agnes e minha mãe Zezé Barra que acompanharam de bem perto cada etapa que escrevi e de forma resignada me compreenderam todo o tempo. Aos filhos Salvatore e Enrico, fontes de inspiração.

Às amigas Kelly e Thenilla com quem posso dividir minhas angústias e medos.

A todos os colegas de profissão e funcionários das escolas onde leciono, que me incentivaram e apoiaram durante todo o projeto.

À Secretaria Municipal de Educação, na pessoa de D. Regina Oliveira, pelo apoio incondicional.

Aos mestres do PROFLETRAS-UFJF que acreditam e defendem a educação de qualidade como direito de todo aluno.

Aos Professores doutores Marco Aurélio de Sousa Mendes e Felipe Bastos Mansur da Silva pela anuência em participar da banca examinadora dessa dissertação e preciosas contribuições durante o período de qualificação.

Aos meus queridos alunos da EJA de 2018 que abraçaram o projeto de pesquisa do início à conclusão.

Ao secretário do PROFLETRAS Carlos pela excelência do trabalho prestado durante todo o curso.

Aos colegas da Quarta Turma do PROFLETRAS – UFJF, em especial Lucas, Alyne e Juliana.

“Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

Paulo Freire

“Os que são incapazes de recordar o passado são condenados a repeti-lo.”

George Santayana

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada numa turma de 9º ano da EJA de uma escola da rede municipal de Leopoldina, cidade da Zona da Mata mineira. Utilizando a metodologia da pesquisa-ação, o primeiro passo foi proporcionar aos alunos um exercício de autoconhecimento como leitores e torná-los conscientes do pertencimento a uma comunidade de leitores: aquela que se constitui em sala de aula. Diante da percepção de seu precário contato com o texto literário, elaboramos uma proposta interventiva que lhes permitisse experimentar de forma intensa a potência comunicativa da ficção face à realidade e que cumprisse o objetivo de ampliar seu repertório literário. A proposta elegeu, então, a leitura compartilhada e protocolada de textos com diferentes graus de elaboração ficcional sobre o tema comum do holocausto, de modo a proporcionar a apropriação dos recursos da metáfora, do fantástico e da metaficção respectivamente na construção das obras *Diário de Anne Frank*, o prólogo de *O orfanato da Srta. Peregrine para crianças peculiares*, de Ransom Riggs, e a (auto)biografia em quadrinhos *Maus*, de Art Spiegelman. Os pressupostos teóricos que fundamentaram a pesquisa foram: o repertório do texto, de Wolfgang Iser; o polissistema literário, de Even-Zohar; a comunidade de leitores, de Roger Chartier; de metáfora e metaficção, de Gustavo Bernardo e de fantástico, de Zvetan Todorov. Como resultados, analisamos que o tema do holocausto mobilizou os alunos para a leitura das obras selecionadas, tendo havido especial identidade com a de Anne Frank. Em termos da ampliação de repertório, o uso da metáfora como forma de compreender o desconhecido foi bem compreendido pelos alunos, tendo sido empregado num exercício de autoria criativa. A metaficção teve uma compreensão inicial bem-sucedida, cujo aprofundamento exigiria nova pesquisa. Já a oscilação fantástica entre o literal e o metafórico não foi compreendida pelos alunos, os quais cobraram da obra em questão ser uma expressão literal da realidade. Concluimos que, sendo a construção de repertório algo contínuo, é tarefa do professor partir desse novo quadro e traçar objetivos pertinentes a ele que possam nortear a próxima intervenção.

Palavras-chave: ensino de literatura; repertório literário; metáfora; metaficção; fantástico; EJA.

ABSTRACT

This research was carried out in a 9th grade class from the EJA of a school in the municipal network of Leopoldina, a city in the Zona da Mata region of Minas Gerais. Using the action research methodology, the first step is to provide students with an exercise in self-knowledge as readers and to make them aware of belonging to a community of readers: the one that constitutes a classroom. Faced with the perception of their precarious contact with the literary text, we elaborated an interventional proposal that allowed them to intensely experience the communicative power of fiction vis-a-vis reality and that fulfilled the objective of expanding its literary repertoire. The proposal then chose the shared and protocolized reading of texts with different degrees of fictional elaboration on the common theme of the holocaust, in order to provide the appropriation of the resources of metaphor, fantastic and metafiction respectively in the construction of the works. , the prologue of the orphanage of Miss. Pilgrimage for Particular Children, by Ranson Riggs, and Art Spiegelman's (auto) comic biography Maus. The theoretical assumptions underlying the research were Wolfgang Iser's repertory of the text; Even-Zohar's literary polysystem; the community of readers, Roger Chartier; of metaphor and metafiction, of Gustavo Bernardo and of fantastic, of Zvetan Todorov. As a result, we analyzed that the theme of the holocaust mobilized the students to read the selected works, having had a special identity with that of Anne Frank. In terms of repertory expansion, the use of metaphor as a way of understanding the unknown was well understood by the students, and was used in an exercise of creative authorship. The metafiction had a successful initial understanding, the deepening of which would require new research. The fantastic oscillation between the literal and the metaphorical was not understood by the students, who charged that the work in question was a literal expression of reality. We conclude that, since repertoire construction is somewhat continuous, it is the teacher's task to start from this new framework and to outline pertinent objectives that may guide the next intervention.

Keywords: literature teaching; literary repertoire; metaphor; metafiction; Fantastic; EJA.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
1.1 POR QUE LITERATURA NA ESCOLA?	11
1.2 A SELEÇÃO DAS OBRAS LITERÁRIAS	14
1.3 UMA HIPÓTESE DE TRABALHO	16
1.4 OS OBJETIVOS DA PESQUISA	16
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	18
2.1. O REPERTÓRIO DO TEXTO	18
2.2 POLISSISTEMA LITERÁRIO	20
2.3 COMUNIDADE DE LEITORES	22
2.4 METÁFORA, METAFICÇÃO E FANTÁSTICO	24
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	29
3.1. METODOLOGIA	29
3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	30
3.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	31
4. ANÁLISE DA INTERVENÇÃO	53
4.1 UMA COMUNIDADE DE LEITORES VOLTADA PARA O TEMA DO HOLOCAUSTO	53
4.2 LEITURA E INTERPRETAÇÃO DAS OBRAS	57
4.2.1 Anne Frank e as metáforas	58
4.2.2 O Prólogo de O Orfanato da Srta. Peregrine para crianças peculiares e a oscilação fantástica	60
4.2.3 Maus e a metaficção	61
4.3 AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	63
4.3.1 A apropriação dos recursos estudados e a compreensão de aspectos das obras relacionados a eles	63
4.3.2 O exercício da autoria criativa	72
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	83
ANEXOS	85

1. INTRODUÇÃO

Ciente de que a literatura é um direito para a formação integral do ser humano e de que a escola é, na maioria das vezes, o principal espaço onde há a oportunidade para que o leitor tome posse desse direito, será desenvolvido o presente trabalho de intervenção pedagógica vinculado ao macroprojeto “Intertextualidade no polissistema literário: uma proposta de ampliação do repertório do jovem leitor”, desenvolvido pela Professora Doutora Elza de Sá Nogueira, da Universidade Federal de Juiz de Fora, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

Vale ressaltar que o PROFLETRAS, no campus de Juiz de Fora, prioriza o aperfeiçoamento profissional dos professores da rede pública ao incentivá-los à pesquisa-ação de suas práticas escolares cotidianas, embasadas em teóricos renomados e que ancorem suas atividades como aluno do Mestrado e professor regente de Língua Portuguesa.

Esta dissertação apresenta uma proposta de intervenção pedagógica desenvolvida com alunos do ensino fundamental, na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, de uma escola municipal da cidade de Leopoldina – MG onde assistem às aulas no horário noturno e na qual leciono desde 2012.

Serão apresentados, nesta introdução, a justificativa para o trabalho com a literatura, o contexto no qual os leitores estão inseridos, a questão suscitada para a pesquisa, a hipótese inicial de desenvolvimento do trabalho e os objetivos geral e específicos.

No segundo capítulo, serão apresentados os pressupostos teóricos que precederam o início da atividade investigativa e que foram ampliados ao longo do desenvolvimento das etapas do trabalho. Constam inclusos os conceitos de repertório literário, de Wolfgang Iser; de polissistema literário, de Itamar Even-Zohar; de comunidade de leitores, de Roger Chartier; de metáfora e metaficção de Gustavo Bernardo e de fantástico, de Zvetan Todorov.

No terceiro capítulo, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa: a metodologia escolhida, os instrumentos utilizados para coleta de dados e a proposta de intervenção desenvolvida na escola já mencionada.

O quarto capítulo consiste na análise dos dados coletados e dos resultados obtidos no desenvolvimento das atividades previstas para a intervenção, tendo em vista os objetivos estabelecidos.

As considerações finais trazem as ponderações sobre o que foi alcançado e o que permanece como desafio a ser enfrentado numa pesquisa posterior.

Seguem-se, por último, as referências bibliográficas e os anexos.

1.1 POR QUE LITERATURA NA ESCOLA?

Era um objetivo fundamental deste trabalho a formação literária do leitor, a qual consideramos como um direito essencial, tal como defendido por Antônio Cândido em “O direito à literatura”.

Essa formação está prevista pelos documentos curriculares oficiais, como os PCN e a BNCC, cabendo à escola, portanto, a responsabilidade de atender a esse direito do aluno, tão imprescindível à sua formação cidadã. Cabe, especialmente, ao professor de Língua Portuguesa garantir ao aluno o direito ao letramento literário pensado por um viés de prática social.

Magda Soares, porém, alerta que é importante fazer essa escolarização sem descaracterizar a literatura, sem transformá-la em um simulacro de si mesma, que mais nega do que confirma seu poder de humanização. Para tanto, fez-se necessário escolher criteriosamente as estratégias a serem utilizadas nesta pesquisa-ação e no desenvolvimento da intervenção pedagógica.

Esta pesquisa também precisou lidar com o pouco contato e interesse dos alunos pelas leituras literárias, problema que foi detectado através de um questionário diagnóstico com os alunos da turma selecionada para a intervenção. Esse questionário se baseou numa pesquisa de âmbito nacional, intitulada “Retratos da Leitura no Brasil”, promovida pelo Instituto Pró-Livro. O resultado do questionário demonstrou a necessidade de que a intervenção proposta buscasse reverter essa situação desafiadora.

Analisando os resultados do questionário aplicado aos alunos do ensino fundamental da EJA da escola municipal localizada no município de Leopoldina, cujas aulas acontecem no horário noturno, foi possível constatar

que dezesseis alunos da turma citaram a Bíblia como o último livro lido. Oito alunos disseram que seu contato com os livros no último ano se deu pelo livro didático. Seis alunos leram no último ano histórias em quadrinhos. Os demais tipos/gêneros citados foram autoajuda (2 alunos), poesia (5 alunos) e contos (5 alunos). É comum ver especialmente às segundas-feiras comentários sobre textos bíblicos, visto que alguns alunos relatam frequência assídua em igrejas nos fins de semana.

Ao serem indagados sobre o local onde costumam ler livros em formato de papel ou digital, foi citada por cinco alunos a sala de aula, mesmo número dos consultórios e dos salões de beleza; a *lanhouse* foi citada por apenas um aluno; e a opção “outros lugares”, por catorze entrevistados.

Dentre as questões abordadas, ao ser questionado sobre o desejo de ter lido mais livros nos últimos três meses 67% dos alunos declararam positividade ao questionamento, porém os demais entrevistados disseram não desejar ler mais livros do que leram no período.

Na pesquisa também foi pedido que os entrevistados indicassem quais as razões para não terem lido mais livros no último trimestre. Onze alunos justificaram pela falta de tempo, seis alunos relataram que preferem outras atividades. Três estudantes afirmaram que se sentem cansados para ler. Ainda com um aluno para cada justificativa foram citadas as opções: não ter dinheiro para comprar os livros, não gostar de ler, não ter acesso a bibliotecas e não ter paciência para leitura.

Após a aplicação do questionário os alunos tiveram a oportunidade de escreverem sobre suas experiências com a leitura. Quero deixar registradas algumas anotações interessantes dessa coleta de dados:

A aluna **Wil**, por exemplo, relatou: “Só leio livro se a escola me pedir. Mas confesso que não gosto.”. Interessante que, para dar ênfase à sua afirmação, a aluna argumenta que os pais não tinham esse costume, mora longe da biblioteca e também não tem muito tempo.

Em contrapartida, a aluna **Mar** disse estar muito satisfeita por voltar a estudar depois de trinta e dois anos, pois, mesmo ausente da escola por muitos anos, sempre gostou de ler: “Eu leio no trabalho, no consultório médico, quando estou na sala ou deitada na cama no quarto. A leitura é importante

para o nosso conhecimento e ter mais entendimento desenvolve a nossa memória.”.

O aluno **Oz** relata em seu texto que recebeu na infância influência dos pais para a leitura, já adulto recebe incentivo da namorada e diz que com o carinho dos professores tem sentido cada vez mais vontade de conhecer leituras interessantes. Ele faz parte do grupo de 35% da turma que costumavam ver o pai lendo.

A turma é muito heterogênea no que tange à idade, mas há algo em comum em relação à leitura: mais da metade dos alunos já leram trechos da Bíblia. Lendo seus relatos observei que há uma grande influência para a leitura dos textos sagrados por parte dos líderes religiosos, em especial evangélicos. A aluna **Ru** chega a declarar: “Leio as histórias da Bíblia por serem reais e por seus mandamentos afetarem a vida daqueles que a lê e pratica. Não sei explicar se gosto de ler ou não, mas que chama a minha atenção... chama.”

Entre os mais jovens quero mencionar o depoimento do **Gu**: “Eu não gostava de ler nada, mas agora vejo que de vez em quando estou dando confiança para uns textos grandes na internet. Então acho que tem hora que até gosto de ler.”

Chama também a atenção nos relatos escritos que nenhum aluno mencionou uma experiência de leitura na biblioteca da escola. Corroborando para este fator a mesma está fechada no turno noturno em nossa escola. O aluno **Cris** disse que nunca quis ler nada, mas que acha bonito quando alguém sabe falar de um livro que leu. “Dá vontade de ver o livro também, mas se tiver que comprar fica ruim...”

Após fazer a análise dos depoimentos dados pelos alunos ficou nítido que eles tiveram pouco contato com a leitura literária em sua vida familiar. Nos textos, apenas cinco alunos mencionaram que já tinham visto os pais em contato com a leitura. A aluna **Mandy** foi a única que falou no texto que já comprou livros e que esta atitude ela imitava do pai. Disse que ele tinha orgulho de ter em casa uma Balsa antiga. “Meu pai não entende bem que hoje o Google resolve tudo, mas acho bacana porque ele disse que comprou os livros da Balsa em muitas prestações.”

Sendo assim, esta proposta de intervenção buscava levar o aluno ao encontro da literatura “para garantir sua função essencial de construir e reconstruir a palavra que humaniza” (COSSON, 2016, p. 23).

A seleção dos textos trabalhados visava a contribuir para a ampliação e consolidação do repertório cultural e literário do aluno através da efetiva leitura, incluindo novas perspectivas de como ler o texto, bem como o conhecimento de novas estratégias literárias. Buscava-se, ainda, que o leitor ampliasse sua compreensão do mundo e se tornasse mais firme na tomada de decisões cotidianas.

1.2 A SELEÇÃO DAS OBRAS LITERÁRIAS

A escolha do tema holocausto, como elo entre as obras selecionadas, deu-se por permitir ao leitor ativar sua atenção para preconceitos e valores humanitários presentes na sociedade atual, tal como sugerem Nilton Mullet Pereira e Ilton Gitz:

Na esteira deste objetivo, o tema do Holocausto permite pensar as decisões no mundo presente e propor outros mundos possíveis, desde já despidos da intolerância, do preconceito e do ódio racial. (Nilton Mullet Pereira e Ilton Gitz – Ensinando sobre o Holocausto na Escola) (PEREIRA E GITZ, 2014, p. 17).

Mas a escolha foi feita visando, principalmente, a colocar os alunos em contato com uma forma específica de abordagem da realidade e de seus problemas: a ficção, em suas variadas modalidades. Sendo assim, foram selecionadas para a intervenção as seguintes obras: *Maus*, de Art Spiegelman; *O diário de Anne Frank*; e o prólogo de *O orfanato da Srta. Peregrine para crianças peculiares*, de Ransom Riggs.

Corroborou para a seleção das obras, o objetivo de formação do leitor literário, através da mediação do professor, na condução de questionamentos sobre o que somos e o que queremos viver de tal forma que o diálogo com a literatura apresente a possibilidade de avaliação dos valores postos em sociedade, questionados pelas obras mencionadas, ressaltando-se que *O diário de Anne Frank* reage à sociedade da década de 40, tendo sido escrito

por uma menina direta e tragicamente afetada pelo holocausto, enquanto as duas outras obras são mais recentes, guardando um distanciamento temporal em relação ao tema, mas ao mesmo tempo incorporando também uma reação à sua própria realidade social: *Maus* é uma narrativa em quadrinhos da segunda metade da década de 80 e início de 90 (publicada originalmente em duas partes), feita pelo filho de sobreviventes do holocausto, a qual incorpora elementos biográficos e autobiográficos na obra; *O orfanato da Srta. Peregrine para crianças peculiares* é uma criação da década de 2010, não há registros de nosso conhecimento sobre qualquer relação pessoal entre o autor e o holocausto e se trata de uma obra de fantasia, embora seu prólogo se situe no que Tzvetan Todorov chamou de fantástico, impossibilitando decidir se os fatos ficcionais narrados são sobrenaturais ou se há uma explicação racional. Sendo a leitura um diálogo feito com o passado, mais ou menos próximo, desenvolver no aluno uma concepção de leitura é dar-lhe a oportunidade de através das três obras selecionadas confrontar passado e presente, num diálogo entre leitor e obra e também entre leitores de uma mesma obra.

Outra ponderação feita por ocasião da seleção das obras dizia respeito aos diversos níveis de ficcionalização da realidade. Enquanto *O diário de Anne Frank* é um diário real, escrito em pleno holocausto por uma de suas vítimas como forma de tentar compreender a realidade que vivia, *Maus* é uma HQ (auto)biográfica construída com recursos de metaficção, os quais tornam evidente o complexo processo de elaboração envolvido em qualquer tentativa de se contar uma história, ainda que a partir de fatos reais. No caso do prólogo de *O orfanato da Srta. Peregrine*, o trauma do contato com uma realidade brutal é ficcionalizada de modo a colocar em cena uma oscilação fantástica: ou o personagem inventou uma relação de perseguição entre monstros e seres peculiares a fim de conseguir lidar com o trauma do holocausto ou esse trauma se constitui efetivamente pela perseguição de seres peculiares por monstros.

Uma última ponderação que gostaríamos de mencionar no que se refere à seleção das obras dizia respeito à qualidade das obras a serem lidas, independentemente de constarem ou não no cânone principal do polissistema literário. Cabe, entretanto, ressaltar que *O diário de Anne Frank* e *Maus* são obras canonizadas no interior de seus próprios sistemas literários, sendo consideradas como parte da tradição literária desses sistemas. *Maus*, inclusive,

recebeu o prêmio Pulitzer e é obra referenciada pelos teóricos dos quadrinhos por sua extrema qualidade. A questão do polissistema literário e a complexidade envolvida na canonização de obras e autores será abordada no capítulo 2.

1.3 UMA HIPÓTESE DE TRABALHO

Diante do contato precário desses alunos com o texto literário, apesar de apenas quatro estarem na idade escolar regular, pensamos que seria desejável fazer uma abordagem que lhes permitisse experienciar de forma intensa a potência comunicativa da ficção face à realidade, a fim de perceber sua importância para o ser humano. Tratava-se de fazê-los perceber que a literatura – mesmo quando envolve a fantasia – não é uma fuga da realidade, mas sim uma forma específica de expressar um conhecimento sobre ela. Acreditamos que o recorte de um conjunto de textos sobre o tema do holocausto, uma realidade histórica traumática, com variados graus de elaboração ficcional – da aparente simplicidade do diário pessoal de Anne Frank e do gênero fantástico do prólogo do *Orfanato da Srta Peregrine para crianças peculiares* à sofisticada (auto)biografia em quadrinhos recheada de metaficção que constitui *Maus* – seria um material propício para possibilitá-los experienciar essa potência e compreender como ela funciona.

1.4 OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Como objetivo geral, esta pesquisa de intervenção pedagógica se propôs a desenvolver e analisar uma estratégia de ampliação do repertório literário dos alunos da Educação de Jovens e Adultos que propicie a experimentação e a compreensão da ficção em sua natureza de comunicação sobre a realidade, através da leitura compartilhada de textos com diferentes graus de elaboração ficcional sobre o tema comum do holocausto.

Esta pesquisa estabeleceu, ainda, os seguintes objetivos específicos:

- Criar uma comunidade de leitores no âmbito escolar, através da leitura compartilhada de trechos selecionados de *O Diário de Anne Frank*, do

Prólogo de *O Orfanato da Srta. Peregrine para crianças peculiares*, de Ransom Riggs e de capítulos do romance (auto)biográfico em quadrinhos *Maus*, de Art Spiegelman, a fim de que os alunos percebessem a leitura literária como prática social, usufruindo do compartilhamento afetivo e cognitivo propiciado por essa prática.

- Levar os alunos a identificarem as metáforas usadas por Anne Frank em seu diário, em sua busca por uma forma de compreender e expressar a sua situação e a dos demais judeus em seu contexto histórico.
- Levar os alunos a compreenderem a natureza fantástica da narrativa do Prólogo de *O orfanato da Srta. Peregrine para crianças peculiares*, com a consequente oscilação na interpretação da narrativa como metafórica ou literal.
- Levar os alunos a compreenderem a explicitação do processo de construção ficcional na metaficção presente em *Maus*.
- Levar os alunos, através do tema “holocausto” presente nas obras selecionadas, a pensar sobre questões que ainda fazem parte de um cotidiano de manifestações homofóbicas, sexistas e racistas.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1. O REPERTÓRIO DO TEXTO

Ao descortinar o texto, o leitor utiliza seus atalhos mentais para tomar decisões interpretativas, pois o texto é uma figura fictícia que não se esgota na leitura superficial. A comunicação que se estabelece entre realidade e ficção deve ser permeada pelo modo como os signos do texto chegam a seu interpretante pela via do repertório.

Os signos icônicos de textos ficcionais concretizam segundo Iser a organização de significantes que servem menos para a designação dos significados do que para apresentar as instruções para a produção de significados.

Deste modo, o leitor carece de uma orientação para que o subentendido, o implícito do texto seja percebido. O vazio, ou seja, a ausência do signo tem a sua voz na interpretação ocorrida pela compreensão do processo produtivo.

O repertório do texto, de acordo com a concepção de Wolfgang Iser, se constitui das normas sociais vigentes e da literatura do passado. Iser entende que o texto literário reage às normas sociais vigentes – seja positivamente, seja negativamente – através de estratégias narrativas herdadas da literatura do passado e modificadas conforme o propósito do autor que as herda. O texto literário pode negar as normas sociais vigentes, pode apontar falhas nelas, pode valorizar o que nelas é preterido ou ainda consolidá-las.

No plano que elaboramos para esta intervenção, *O diário de Anne Frank* é apresentado inicialmente aos alunos, exigindo deles conhecimentos sociais relacionados ao holocausto e, em termos de conhecimentos literários, sobre o diário literário. Percebemos na motivação inicial que nenhum aluno na classe tinha conhecimentos prévios sobre o que foi o holocausto.

No diário, a autora Anne vivencia a trágica experiência de ser judia numa Europa tomada pelo nazismo, enquanto busca compreender sua situação literariamente, através de seu diário.

Em seguida, os alunos tiveram contato com o prólogo de *O orfanato da Srta. Peregrine para crianças peculiares*. Os alunos já tinham neste ponto

conhecimento social para entender parte da obra, que se passa na Europa nazista. A novidade foi a interação entre um garoto contemporâneo e sua própria realidade e a realidade memorizada por seu avô – a qual está sob suspeita de alteração psicológica. O repertório literário fundamental nesse caso diz respeito ao fantástico na literatura e à oscilação ambígua entre uma interpretação sobrenatural, fantasiosa, e uma explicação racional, mais realista, que ele estabelece.

Finalmente, o romance (auto)biográfico *Maus* exigiu um repertório mais sofisticado, pois além dos conhecimentos acerca do nazismo e das tentativas de representá-lo ficcionalmente, a obra pede um leitor que perceba a metaficção e o efeito que esta busca causar. Além disso, por ser uma HQ adulta, exige um leitor atento às tradições, e subversões a ela, do âmbito dos quadrinhos.

Segundo Iser:

O grau de definição do repertório é um pressuposto elementar para que texto e leitor tenham algo em comum. Pois uma comunicação só pode realizar-se ali onde esse traço comum é dado; ao mesmo tempo, porém, o repertório é apenas o material da comunicação, o que vale dizer que a comunicação vem a se realizar se os elementos comuns não coincidem plenamente (ISER, 1996, p. 131).

Na obra *Maus* o leitor é convidado a associar o campo destinado aos personagens a animais que assim como nas fábulas assumem suas posições de ataque e defesa, poder e submissão. O leitor recebe a apresentação metafórica das personagens pelo autor, pois possui referências do mundo real para corroborar com a ficção. Colomer (2007: 56) diz que a figura do animal é um recurso utilizado frequentemente para criar certa distância entre o leitor e uma história especialmente transgressora das normas sociais ou demasiadamente dura afetivamente. Através deste recurso, segundo a autora, o impacto aos leitores será amenizado por não se tratarem de personagens humanos. Colomer se refere às obras infantis que se valem desse recurso. Embora possamos admitir, no caso de *Maus*, a hipótese do distanciamento, o efeito não é o de amenizar o impacto sobre o leitor, até porque o recurso é

explicitamente tematizado nos quadrinhos, constituindo-se como mais uma das manifestações de metaficção da obra. A representação dos personagens como animais reforça o papel assumido por eles no holocausto e, ao invés de ter o efeito de antropomorfizar os animais, exerce o efeito contrário de apontar a retirada de cena das condições humanas. O ser humano incorpora características dos animais, e não estes que agem como humanos.

Para Iser (1996, p. 145) a distância histórica entre texto e leitor não faz com que o texto perca seu caráter inovador; este apenas assume formas diferentes. Se o leitor compartilha com o autor o sistema de normas posto em questão, ele perceberá o que o texto está restaurando ou proscrivendo; se as normas do repertório se tornaram históricas para o leitor, é possível recuperá-las através do texto.

Segundo Iser (1996, p. 149) “quanto mais complexos são os problemas aos quais o texto se refere, tanto mais diferenciado deve ser o repertório, pois se trata de fixar a situação histórica, a que o texto reage.” Essa complexidade só é possível de ser expressa e compreendida porque se ampara em estratégias textuais literárias utilizadas anteriormente, das quais herda parte de sua função e significado.

O repertório mais complexo das três obras lidas é o de *Maus*. Isso porque, além do contexto histórico do holocausto e a complexa relação afetiva do autor com esse contexto, o leitor tem que lidar com a tradição dos quadrinhos e do romance biográfico e autobiográfico, bem como com a metaficção presente na obra.

2.2 POLISSISTEMA LITERÁRIO

Devemos observar que o leitor faz parte de um sistema amplo, dinâmico e heterogêneo do qual retém um conhecimento literário e social. Reconhecida também a natureza histórica onde ele está inserido, podemos enxergá-lo como parte de um polissistema. Segundo Itamar Even-Zohar um polissistema é um sistema múltiplo, um sistema de vários sistemas com interseções e sobreposições mútuas, que usa diferentes opções concorrentes, mas que funciona como um todo estruturado.

Even-Zohar afirma ainda que o termo polissistema é mais que uma convenção terminológica. Ele engloba uma concepção de um sistema que não está estático, mas move-se de acordo com a multiplicidade de interseções que se originam pelo contato verbal e não verbal dos sistemas de que participa cada indivíduo. Desta forma há uma conexão entre o que o indivíduo vive e a história que o antecedeu, sobre sua postura na sociedade e a postura social que lhe foi passada por herança, através dos comportamentos de seus antecessores.

Sendo assim, não há como dissociar as percepções individuais de leitura, pois cada indivíduo a assimilará em menor ou maior grau de sensibilidade e denotatividade de acordo com sua vivência literária, social, religiosa entre outras.

Há também uma tensão entre o que lhe veio como cânone literário através destes sistemas e o desejo de ler algo ainda não canonizado. Não há como o cânone permanecer totalmente intacto. O que torna o sistema canônico vivo é exatamente a movimentação que se dá na literatura com a entrada de novos autores, com a leitura de best-seller, com os questionamentos que apontam singularidade nas obras.

A partir desse ponto de vista, por “canonizadas” entendemos aquelas normas e obras literárias (isto é, tanto modelos com textos) que nos círculos dominantes de uma cultura são aceitas como legítimas e cujos produtos mais marcantes são preservados pela comunidade para que formem parte de sua herança histórica.

De acordo com Even-Zohar, ocorrem dois casos de canonicidade. No primeiro, que o autor denomina de canonicidade estática, a aceitação de um produto concluído por um escritor consagrado por determinada época atinge uma “santificação” tal que a cultura literária deseja conservar-lhe na memória literária como modelo para outras obras. Atingido este “grau de santificação”, tais obras são esmiuçadas constantemente na tentativa de descobrir lhes os seus mais tênues elementos constitutivos. No segundo caso, denominado por Zohar como canonicidade dinâmica, o repertório de certos textos sobrevive no polissistema literário devido à sua produtividade. Enquanto esse repertório permanece prestigiado na produção literária do polissistema, os textos permanecem canonizados.

Ainda segundo Even-Zohar: “sustenta-se que um sistema funcione melhor com um cânone do que sem ele”, já que, ao buscarem que seus repertórios se tornem canonizados, os autores se preocupam com a perduração de suas obras.

É importante esclarecer, ainda, que, de acordo com Even-Zohar, não se deve pensar num polissistema em termos de um centro apenas e somente uma periferia, mas em várias dessas posições, já que o polissistema se compõe de uma relação dinâmica entre vários sistemas. Cada sistema do polissistema tem seu próprio centro e sua própria periferia, os quais também não são estáticos.

Então, se é certo que a obra *Maus*, por exemplo, não está no centro do sistema mais valorizado, também é certo que ocupa o centro do sistema dos quadrinhos. Pelo repertório que essa obra mobiliza, no entanto – por exemplo, aquele relacionado à metacficção, um repertório de prestígio –, vem se movimentando no sentido de ter seu espaço em outros sistemas literários, com grandes chances de chegar, um dia, ao centro do sistema mais prestigiado do polissistema literário.

2.3 COMUNIDADE DE LEITORES

O conceito de comunidades de leitores foi cunhado por Roger Chartier, no texto “Comunidade de Leitores” que faz parte de *A ordem dos livros*. A ideia do autor é a de um grupo de leitores que comungam dos mesmos objetivos, modos e gestos de leitura. A ideia de leitura compartilhada está pressuposta aí. Tereza Colomer, bem como Graça Paulino e Rildo Cosson, postulam a leitura compartilhada na escola como forma de estabelecer uma comunidade de leitores. Entre as muitas vantagens pedagógicas de tal estratégia, estão a possibilidade de compartilhamento de afeto, de conhecimentos necessários às obras e de relações intertextuais entre elas.

É perceptível que nem todas as crianças tiveram a oportunidade de ouvir histórias e compartilhá-las em outra instituição, senão a escola. Desta forma, ao chegar à etapa final do ensino fundamental, a obrigatoriedade imposta por muitas escolas de que o aluno deve ler “o clássico” em detrimento dos livros que lhe despertam maior interesse, pode fazer com que estes

leitores em formação refutem futuramente vários autores canônicos pela experiência vivenciada na escola. Faz-se então necessário tomar um cuidado em não se dar exclusivamente atenção aos cânones literários, mas ao gosto literário dos leitores pertencentes à comunidade escolar. É através do progresso literário desse leitor em formação que acontecerá, por ele mesmo, o desejo de desenvolver seus conhecimentos literários de forma gradativa, à medida que suas capacidades de compreensão do significado e da função do texto se ampliem.

Colomer diz que “a percepção da leitura como uma atividade de marginalização das formas habituais de socialização se acentua mais na adolescência” (COLOMER, 2007) que é o período onde o aluno quer se ver parte integrante de um todo. Torna-se então importante também o compartilhamento de suas leituras, suas ideias, seus confrontos com o texto em comparação com outros leitores. A escola deve propor assim diferentes atividades que facilitem esta troca de informações sobre os textos lidos. Através dessas atividades é que a escola conseguirá positivamente despertar ou solidificar o “gosto pela leitura”. Essa troca de opiniões críticas sobre a leitura de um mesmo texto valorizará socialmente cada leitor, pois ele perceberá que suas reações diante da obra, seus gostos e suas contribuições são levadas em consideração e fazem parte de um diálogo mais amplo entre obra e leitor. Colomer diz ainda que “a ressonância de uma obra no leitor se produz sempre no interior de uma coletividade”.

Com base também em Teresa Colomer, pode-se afirmar a importância primária do professor na seleção dos livros a serem lidos por seus alunos, pois “os livros a serem compartilhados devem ser aqueles que ofereçam alguma dificuldade ao leitor para que valha a pena investir neles o escasso tempo escolar”.

Nesta intervenção pedagógica, o aluno-leitor teve a possibilidade de compartilhar suas leituras, ou seja, socializá-las dentro de sua comunidade escolar, estabelecendo com seus pares, isto é, com os demais membros desta comunidade, o que Colomer definiu como uma rede horizontal. Nesta rede cada leitor é responsável por sua contribuição do sentido formado pela leitura do texto a partir de suas percepções individuais, formando com os demais membros da “rede de leitores” um vínculo literário e social.

Vale salientar que além da rede horizontal, o compartilhamento das leituras contribui para o desejo de se conhecer obras canônicas. Para Colomer a partir das leituras de obras canônicas, os leitores estabelecem também uma “rede vertical”, visto que é a perpetuação de determinadas obras selecionadas pela coletividade de determinadas épocas que as faz serem referências num âmbito mais amplo. Cabe ao professor a tarefa de decidir quais as obras deverão ser apresentadas aos leitores da comunidade escolar, tendo em vista que esta escolha dá ao aluno acesso a um patrimônio histórico e cultural. Sobre este patrimônio cultural as obras selecionadas para a intervenção corroboram para o que assinala Jean Paul Bronckart: “Se a literatura é verdadeiramente um patrimônio, este patrimônio é antes de mais nada, um patrimônio de debates, de trabalho interpretativo a propósito da pessoa humana, de sua sociabilidade, da diversidade sociocultural e das possibilidades de uso da língua.” (Bronckart apud Colomer 2007, p. 29).

2.4 METÁFORA, METAFICÇÃO E FANTÁSTICO

Os conceitos de metáfora e metaficção abordados na pesquisa de intervenção estão pautados nos estudos de Gustavo Bernardo. Em *O livro da metaficção*, já no prólogo, o autor nos traz os questionamentos do que é a metaficção e a diferença da metáfora apresentada nas leituras literárias e o termo encontrado nos livros didáticos. O livro nos leva realmente “além de”, fazendo jus ao prefixo grego “meta”.

De acordo com Bernardo, a metaficção é um “fenômeno estético autorreferente através do qual a ficção duplica-se por dentro, falando de si mesma ou contendo a si mesma.” (BERNARDO, 2010, p. 9) Um dos exemplos dados pelo autor é o início de um conto de Cortázar: “Começara a ler o romance dias antes”. De acordo com Bernardo,

A circunstância de nos encontrarmos lendo uma pessoa que também está lendo é perturbadora: parece que somos indiscretos; parece que nosso queixo repousa no ombro de alguém para lermos o que este alguém está lendo. Emerge a sensação desagradável de que outrem também possa ler o que estamos lendo, ou seja, de que

outrem possa estar com o seu próprio queixo pousado no nosso ombro (Idem, p. 31).

Ao mesmo tempo em que nos arrasta, dessa forma, para o interior da ficção, essa situação evidencia diferentes níveis de ficção: há a ficção lida pela personagem e há sua realidade, que também é fictícia. Essa ponte entre níveis diferentes de ficção, segundo Bernardo, tem o nome de metaficção.

O termo metaficção foi cunhado por William Gass para designar romances americanos do século XX, mas para Bernardo (2010, p. 39) a metaficção existe desde que a ficção se fez presente em nossas narrativas. Para o autor só podemos conhecer a nossa realidade pelo ficcional, pela observação do que nos sucedeu, pela metáfora de nossas próprias lembranças, de nossa própria alma, aqui no sentido de nossa consciência labiríntica, que por ora nos oculta fatos e outra nos revela nossas verdades.

No entanto, Bernardo considera pertinente a distinção entre metaficção e realismo feita por Gass, na medida em que é característica do realismo do século XIX pretender criar a ilusão de que fala da realidade, ao passo que a metaficção quebra o contrato de ilusão. Segundo Bernardo (2010, p. 42) “a metaficção é uma ficção que não esconde o que ela é, mantendo o leitor consciente de estar lendo um relato ficcional, e não um relato da própria verdade.”

Essa consciência de estar lendo um relato ficcional é proporcionada pela obra *Maus*, o que é tanto mais instigante quando se sabe que é baseada em depoimentos sobre fatos reais, coletados pelo autor junto a seu pai. Ao optar por fazer o relato do processo de construção do relato que ele queria fazer sobre o pai, um sobrevivente do holocausto, Spiegelman evidencia as camadas discursivas que se interpõem entre a realidade e a narrativa que estamos lendo.

A obra de Gustavo Bernardo joga luz também sobre o que reconhecemos como ficção e o que supomos ser verdade. A leitura da obra preparou-me para as discussões nas rodas de conversa sobre o que é real e o que era produto da visão do autor sobre o fato. Assim declara Gustavo Bernardo (BERNARDO, 2010, p. 16):

Reconhecer ficção na verdade não a torna menos verdade, ao contrário – torna-a a nossa verdade, aquela que foi feita por nós. Reconhecer ficção na verdade, portanto, é um movimento responsável e responsabilizador.

Neste ponto busquei deixar claro para os alunos, que Art Spiegelman ao produzir em quadrinhos a história de vida de seu pai, no livro *Maus*, nos apresenta a sua forma de enxergar as vivências do pai, tornando-se responsável por nos apresentar os fatos ouvidos. Segundo Bernardo a nossa mente constrói as ficções movidas pela necessidade do mundo exterior e não a construímos para reproduzir fatos, mas para recriá-los dentro de nossa perspectiva. Segundo o autor se aceitarmos o caráter metafórico de uma linguagem, admitimos também que todo discurso é ficcional, ainda que construído com base em fatos reais.

No caso do prólogo de *O orfanato da Srta. Peregrine para crianças peculiares*, um dos personagens relata ao neto que, em sua infância, foi perseguido por monstros por ser *peculiar*. O neto, que é o narrador da história, acredita no avô, até o momento em que seu pai lhe diz que essa foi a forma que o avô encontrou de lidar com a dura realidade do holocausto: os monstros eram os nazistas e os peculiares os judeus. Nesse momento da narrativa, o leitor acredita que o enigma está solucionado: não há monstros, nem peculiares. Mas o narrador volta a dar pistas de que a história do avô é que é a verdadeira e assim termina o prólogo. Essa oscilação, característica do fantástico, segundo a concepção de Todorov, faz com que ora a história do avô seja uma metáfora criada para se compreender o nazismo, ora seja compreendida como literal.

De acordo com Todorov, o âmago do fantástico reside na seguinte hesitação:

Num mundo que é bem o nosso, tal qual o conhecemos, sem diabos, sílfides nem vampiros, produz-se um acontecimento que não pode ser explicado pelas leis deste mundo familiar. Aquele que vive o acontecimento deve optar por uma das soluções possíveis: ou se trata de uma ilusão dos sentidos, um produto da imaginação, e nesse caso as leis do mundo continuam a ser o que são. Ou então esse acontecimento se verificou realmente, é

parte integrante da realidade; mas nesse caso ela é regida por leis desconhecidas para nós. Ou o diabo é um ser imaginário, uma ilusão, ou então existe realmente, como os outros seres vivos, só que o encontramos raramente. O fantástico ocupa o tempo dessa incerteza; assim que escolhemos uma ou outra resposta, saímos do fantástico para entrar num gênero vizinho, o estranho ou o maravilhoso (TODOROV, 2013, p. 148).

A relação entre o avô e o neto acaba se projetando na relação entre o narrador e o leitor: devemos acreditar que se trata de uma metáfora ou aceitar a presença do sobrenatural na história? Nesse sentido, pode-se dizer que o prólogo também é metaficcional.

Vale ressaltar que a importância da leitura literária fora daquela apresentada nos livros didáticos, pois ali há um rompimento com o caráter metafórico da linguagem. Na maioria das vezes nas salas de aula a metáfora é vista simplesmente como uma correspondência entre dois termos pela proximidade estabelecida através do conhecimento de mundo do leitor. Para Bernardo, no entanto, “toda linguagem pode ser percebida como metafórica, se as palavras não são as coisas que as designam”.

Acreditamos que é nessa perspectiva que deve ser compreendida a presença da metáfora no discurso de Anne Frank. De acordo com Bernardo, “a metáfora surge sempre no lugar de outra coisa, precisamente daquilo que não se sabe” (BERNARDO, 2010, p. 15) assumindo que “todo discurso elabora ficções aproximativas à realidade”, Bernardo recorre a Nietzsche para defender que o que chamamos verdades são “ilusões cuja origem está esquecida, metáforas que foram usadas e que perderam a sua força sensível” (NIETZSCHE apud BERNARDO, 2010, p. 16). O raciocínio de Bernardo prossegue no sentido de reforçar que o que chamamos verdade é uma espécie de catacrese, isto é, uma metáfora que não se reconhece mais como tal e que “o problema não reside em tomarmos metáforas por verdades – não há como pensar ou falar de outra forma –, mas sim em esquecer que o fazemos.” (BERNARDO, 2010, p. 16) Voltando ao discurso de Anne Frank, ele nos parece tanto mais metafórico quanto mais a menina tenta expressar algo ainda desconhecido para ela. Quanto mais o tempo passa e ela permanece no bunker, vivenciando uma situação que se torna mais insólita e mais brutal a

cada dia, mais ela recorre à metáfora, na tentativa de se expressar. Na perspectiva adotada por nós, com base em Bernardo, isso não o torna menos válido como discurso sobre o holocausto.

Então, entendemos que, em *O diário de Anne Frank*, a autora parte de sua realidade, fala da sua perspectiva e interfere na sua própria realidade ao “conversar com seu diário”, depositando ali suas emoções e vivências de modo particular, utilizando-se de figuras metafóricas para tentar suprir a necessidade de compreender aqueles momentos em que o horror tomou conta de sua vida cotidiana.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1. METODOLOGIA

O PROFLETRAS, programa ao qual está inserida esta pesquisa tem como molde a ser seguido a pesquisa-ação. Em tal modelo o professor passa a ser também um pesquisador e ao realizar sua intervenção coloca sobre a mesma um olhar investigativo, uma reflexão sobre o alcance de seus objetivos e também sobre sua própria prática.

O termo, usado pela primeira vez por Lewin, definia a pesquisa-ação como espaço para o diálogo, onde professor assume o papel reflexivo sobre as atividades propostas aos alunos, com base nas repostas obtidas no levantamento de questões.

Desta forma, é importante salientar que na pesquisa-ação há de se ter um envolvimento entre os pesquisadores e os interlocutores diretos da pesquisa de forma organizada, com ações bem definidas, objetivos claros e que não se limite apenas a levantamento de dados, mas à práticas significativas de ampliação de conhecimento do objeto em estudo.

Percebe-se que a escola, então, é o lócus perfeito para o desenvolvimento da pesquisa-ação literária, visto que a mesma é, muitas vezes, o único ambiente onde se dá o encontro do aluno com a leitura.

É na aplicação das atividades e nos registros feitos pelos alunos no diário de leitura e pelo professor no caderno de campo que se dá o encontro entre teoria e prática. De um lado o professor levanta questões a serem pesquisadas e de outro os alunos colaboram com suas informações e dúvidas também. Juntos trilham as ações propostas e vão analisando como as atividades contribuem responsivamente aos objetivos elencados. Para esta assertiva o que diz Thiollent (1985:14).

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Na pesquisa-ação o primeiro passo é definir quem serão os interlocutores envolvidos na pesquisa. Em nosso caso, optou-se por uma turma de nono ano, alunos da EJA (Educação de Jovens e adultos). A este grupo foram apresentadas questões ligadas ao seu meio social e cultural e propostas de ações para modificarem a sua realidade de forma progressiva e efetiva, a fim de preencher lacunas literárias ao longo do processo de formação do leitor e ampliação dos conhecimentos. Podem ocorrer durante o processo investigativo vários pontos que culminem no grupo no “senso comum”, ou seja, os envolvidos se posicionam de maneira bem próxima diante dos fatos revelados pelo texto.

Houve durante todo o processo interventivo o envolvimento da professora e alunos numa avaliação contínua e reflexiva das ações realizadas, o que gerou transformações nas práticas escolares e profissional. De um lado, como professora pesquisadora, fui avaliando as ações que propunha e as respostas dadas pelos alunos. Do outro lado, alguns alunos demonstravam claramente seu envolvimento na pesquisa através do comprometimento com as atividades e colocações sobre os aspectos literários apresentados.

3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para traçar um perfil da turma foi realizado um questionário baseado na última pesquisa aplicada em âmbito nacional de título “Retratos da Leitura no Brasil”. O questionário por nós elaborado foi aplicado pela supervisora da escola para que os alunos ficassem mais confortáveis ao escreverem sobre seus posicionamentos frente à leitura. Em anexo, está o modelo aplicado.

Além do questionário, solicitamos dos alunos um depoimento pessoal sobre sua relação com a leitura, a fim de que relatassem pontos relevantes de suas experiências como leitores durante todo seu trajeto escolar e familiar, proporcionando a cada um o exercício de autoconhecimento como leitor. Esse depoimento foi feito num caderno entregue a cada aluno para funcionar como seu Diário de Leitura.

Assim, o Diário de Leitura foi o objeto do aluno para registro de sua participação durante o processo de intervenção literária.

O diário de bordo foi o instrumento que utilizamos para nosso registro de todo o processo, a fim de que os dados colocados na pesquisa fossem o mais próximo da realidade diária das aulas interventivas.

Além disso, foram utilizados dois instrumentos avaliativos: uma atividade de interpretação textual, explorando os recursos literários trabalhados em sala de aula; e uma produção textual criativa, na qual os alunos deveriam escrever uma página de diário, usando recursos similares aos de Anne Frank.

3.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Esta proposta de intervenção buscou, portanto, a formação do leitor e a ampliação de seu repertório literário, através do resultado de sua interação com outros leitores – incluindo-se aí o papel mediador do professor - e com os textos selecionados, no interior de uma comunidade de leitores.

A fim de efetivar o letramento literário, Cosson defende uma sistematização das atividades relacionadas à leitura em sequências, sendo a sequência básica composta de quatro etapas: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação.

Em nossa proposta, buscamos contemplar essas quatro etapas, mas não as planejamos para ocorrer propriamente em sequência. Além disso, elas se somaram outras etapas, tendo em vista os objetivos da pesquisa, como a de autoconhecimento leitor e avaliação da ampliação de repertório.

Assim, a motivação é considerada por Cosson como a etapa que prepara o leitor para entrar no texto, podendo ser constituída, por exemplo, da construção de uma situação em que o aluno deve posicionar-se diante de um tema. Já a introdução é o momento em que o autor e a obra devem ser apresentados.

Nesta intervenção, a motivação e parte da introdução foram planejadas para serem realizadas no interior da etapa que denominamos de “construção de uma comunidade de leitores em sala de aula”, após as atividades relacionadas ao autoconhecimento leitor. Isso foi feito por acreditarmos que, ao compartilhar o modo como se veem leitores e entrar em contato com o tema do holocausto através de textos informativos e filmes sobre essa catástrofe histórica, alunos e professor se conscientizariam de sua condição de

comunidade de leitores – aqueles que leem com objetivos e modos de leitura comuns –, consolidando, assim, a comunidade. Consideramos o contato inicial com o holocausto, através de filmes e textos expositivos, como uma introdução, na medida em que o conhecimento dos fatos históricos, nesse caso, é de extrema relevância para a compreensão das obras lidas.

As etapas de leitura e interpretação, propostas por Cosson para serem realizadas em sequência, foram elaboradas para serem imbricadas em nossa proposta, pois acreditamos que a leitura protocolada (leitura com pausas estratégicas, mediadas pelo professor através de questões, para a discussão de aspectos relevantes do trecho lido e realização de inferências) e as rodas de conversa, com o acompanhamento dos registros no diário, permitiriam a alternância de leitura e interpretação na maior parte da intervenção, garantindo que os recursos literários selecionados para a ampliação de repertório proposta fossem discutidos e apreciados em suas ocorrências ao longo das obras.

Esta proposta de intervenção foi estruturada, então em três etapas: a primeira etapa visava à tomada de consciência e consolidação da comunidade de leitores que se constitui em sala de aula (incluindo autoconhecimento leitor, motivação para a leitura e conhecimento contextual relacionado às obras); a segunda etapa estabeleceu-se como a etapa da leitura propriamente dita (englobando a leitura de elementos pré-textuais e a interpretação relacionada a recursos literários específicos); e a última, como uma etapa de avaliação, incluindo uma leitura comparada das três obras, com foco para os recursos estudados, e uma produção textual em que os alunos pudessem exercer a autoria criativa, usando um dos recursos dos quais se apropriaram ao longo da intervenção

ETAPA I – UMA COMUNIDADE DE LEITORES EM SALA DE AULA

1ª parte: Conhecendo-se como leitores

Atividade 1 - Questionário sobre leitura (1 aula)

Inicialmente, será aplicada aos alunos uma pesquisa diagnóstica baseada na pesquisa de âmbito nacional Retratos da Leitura no Brasil, com a finalidade de mapear seus interesses de leitura.

Será pedido a um especialista da escola que aplique a atividade, a fim de permitir que os alunos sintam maior liberdade para se expressarem caso não tenham o hábito da leitura ou não tenham o conteúdo de Língua Portuguesa entre seus favoritos.

Atividade 2 – Produção de depoimento sobre a leitura (1 aula)

Durante esta atividade, os alunos ganharão o seu diário de leitura, para registro das atividades que serão desenvolvidas ao longo do projeto.

Será pedido aos alunos que escrevam um depoimento sobre o contato que eles têm com a leitura.

Esta atividade tem o objetivo de proporcionar aos alunos um exercício de autoconhecimento, uma chance de refletirem sobre si mesmos como leitores.

Atividade 3 – Roda de conversa sobre a leitura (1 aula)

O objetivo desta atividade é promover uma conversa com os alunos em que eles possam compartilhar, de forma espontânea, o modo como veem suas experiências de leitura, a partir do preenchimento do questionário aplicado e do depoimento produzido em sala de aula. Esta atividade será realizada com os alunos dispostos em círculo.

2ª parte – Estabelecendo um interesse comum de leitura: o holocausto

Atividade 1 –Motivação e levantamento de conhecimentos prévios sobre Holocausto (2 aulas)

Será feita a leitura da fotografia de Carlos Zílio, Identidade Ignorada, retirada do site Itaú Cultural e exibida no datashow para que os alunos respondam às seguintes questões.



Fonte: ZILIO, C. (1974).

Observe a imagem apresentada. Pense nos casos de violência que ouvimos nos noticiários, assistimos pela televisão ou ocorrem bem próximo a nós. Tendo em vista esta reflexão, responda:

- a) Quem pode ser a pessoa representada na fotografia de Carlos Zílio?
- b) O que significa ter a identidade ignorada? Em que situações isto pode ocorrer?
- c) Você acredita que a esperança é um sentimento presente em todas as pessoas? Justifique sua resposta.
- d) O que pode ser feito para que se propague em nosso mundo uma cultura que vise o fim da violência?

Após os alunos registrarem suas respostas no caderno, eles terão o espaço para apresentá-las à turma.

Na sequência serão colocadas as seguintes questões:

O que você sabe sobre o holocausto?

De que forma a fotografia de Carlos Zílio pode nos remeter a este fato?

Atividade 2 – Pesquisa para casa

Após ouvir as respostas dos alunos, será sugerido que eles façam em casa uma pesquisa em jornais, revistas ou meios eletrônicos sobre o holocausto e registrem em seu caderno de leitura através de um pequeno resumo.

Sugerimos para os alunos os seguintes sites:

<https://www.significados.com.br/holocausto>. Acesso em: 10/08/2018.

<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiageral/holocausto.htm>. Acesso em: 10/08/2018.

<https://www.infoescola.com/historia/holocausto>. Acesso em: 10/08/2018.

Esta atividade objetiva a ampliação dos conhecimentos dos alunos relacionados ao tema do holocausto, pois ele é fundamental nas obras selecionadas para a intervenção.

Para auxiliá-los, algumas perguntas podem ser sugeridas para serem respondidas na sua pesquisa:

- a) O que foi o holocausto?
- b) A que momento histórico está relacionado o holocausto?
- c) O que significa a palavra antissemitismo?
- e) Quem foi Adolf Hitler? Qual é sua relação com o holocausto?
- f) Comente sobre os museus dedicados aos sobreviventes do holocausto.

Atividade 3 – Leitura de textos expositivos sobre o holocausto trazidos pelos alunos para a sala de aula (1 aula)

Os alunos que trouxerem a pesquisa serão convidados a apresentá-la oralmente para a turma. Ao final da apresentação, por meio de votação os próprios alunos selecionarão um dos textos que foi apresentado e a professora combinará de reproduzi-lo para toda a turma. Desta forma os alunos são incentivados a colaborarem entre si com informações adquiridas e todos terão um texto expositivo sobre o período histórico que encontraremos nas obras a serem lidas.

Atividade 4 – Exibição do filme Escritores da Liberdade (2 aulas)

Será exibido para os alunos o filme Escritores da Liberdade com o objetivo de apresentar-lhes a importância da leitura de uma obra literária e as consequências benéficas que uma leitura pode desencadear.

O filme é baseado em fatos reais e narra a história de uma professora que se depara com uma escola corrompida por questões de violência e tensão racial, além de outros problemas educacionais, mas que decide fazer a diferença na vida de seus alunos. Para alcançar seus objetivos a professora do filme apresenta aos seus alunos o que foi o holocausto e faz com eles a leitura da obra O diário de Anne Frank, obra esta também selecionada para este projeto de intervenção.

Espera-se também que o filme desperte nos alunos o interesse pelo tema que será abordado nas três obras literárias a serem lidas durante o projeto.

Em casa os alunos registrarão em seu diário de leitura o que acharam de importante no filme através de uma resenha, gênero literário já apresentado à turma anteriormente.

Atividade 5 – Roda de conversa sobre as resenhas do filme Escritores da liberdade. (1 aula)

Nesta aula, será feita uma roda de conversa na qual os alunos poderão ler suas resenhas, apresentando aos colegas sua crítica sobre o filme e pontos que desejaram destacar.

Como mediador da roda de conversa, o professor pontuará aspectos importantes não levantados pela turma.

ETAPA II – LEITURA DAS OBRAS LITERÁRIAS

Nesta etapa, o professor deverá apresentar aos alunos as obras que farão parte da intervenção, esclarecer sua relação com o holocausto e promover tanto a leitura compartilhada e protocolada das obras, como momentos de leitura individual.

O professor deverá, ainda, esclarecer os alunos de que a leitura protocolada destacará, não apenas as referências ao holocausto, mas também

os recursos literários que esta pesquisa elegeu como ampliação de seu repertório: o uso de metáforas na obra de Anne Frank, a oscilação fantástica presente no prólogo de *O orfanato da Srta. Peregrine para crianças peculiares* e a metaficção presente em *Maus*.

Além disso, serão promovidos momentos de discussão em sala de aula, sob a forma de rodas de conversa, bem como momentos em que os alunos registrarão em seus diários suas expectativas, impressões de leitura, avaliações de trechos lidos e questionamentos.

1ª parte: Lendo *O DIÁRIO DE ANNE FRANK*

Atividade 1 – Pré-leitura da obra (1 aula)

Todos os alunos receberão um exemplar da obra, material providenciado pela escola.

O objetivo desta atividade é explorar os elementos extra-textuais e pré-textuais, possibilitando aos alunos criarem expectativas para o início da leitura do diário propriamente dito.

A pré-leitura seguirá este roteiro:

a) Vamos iniciar a exploração da capa do livro:

Vocês sabem o que é um best-seller?

Que idade você imagina ter a menina da capa?

O que uma jovem teria para relatar que virasse um best-seller?

(Espera-se que os alunos neste momento façam um paralelo com o filme *Escritores da Liberdade*, pois no filme os alunos da escola fizeram a leitura do diário de Anne Frank).

Em seguida, partiremos para a leitura da introdução do livro, evitando-se a contracapa, pois a mesma fala que Anne morreu muito jovem, o que pode desmotivar os alunos a lerem o diário.

b) De quem são as fotos que aparecem nas páginas 10 a 16 do livro?

(Espera-se que pelos sobrenomes das pessoas os alunos reconheçam que não se trata apenas de uma família).

c) Ao final da aula será pedido aos alunos que façam o registro de suas impressões e de suas expectativas no diário de leitura.

Atividade 2 – Início da leitura da obra (1 aula)

O objetivo desta atividade é introduzir os alunos na leitura efetiva do diário e permitir que eles expressem suas impressões, levando em consideração o que esperavam encontrar.

Nesta atividade, será realizada a leitura das páginas 17 a 21 do livro. Nelas Anne se apresenta e explica porque iniciou a escrita de seu diário.

Ao final da aula será pedido aos alunos que façam o registro de suas impressões e de suas expectativas no diário de leitura.

Atividade 3 – Sequências de leitura da obra O diário de Anne Frank

Nas próximas treze aulas os alunos farão a leitura da obra e os registros das páginas do diário que forem lidas no diário de leitura. As leituras serão ora compartilhadas, ora feitas individualmente em casa. O objetivo é que os alunos comecem a interessar-se pela leitura da obra e à medida que surgirem as metáforas utilizadas por Anne Frank para representar seus sentimentos e emoções que os alunos consigam percebê-las. Para tanto, serão feitos alguns questionamentos, a fim de alcançar o objetivo de ampliação do repertório literário, a partir das metáforas utilizadas na obra.

Em todas as aulas será questionado aos alunos se eles têm dúvidas sobre o trecho lido e depois solicitado o registro no diário de leitura.

As leituras deverão seguir o seguinte roteiro:

a) Leitura dos dias 21,24,30/06 e 03,05, 08/07 de 1942 (Págs. 21 a 29).

Destacam-se nessas datas as incertezas que cercam Anne e sua família, fato mencionado na narrativa metaforicamente quando Anne fala que sua irmã pedala rumo ao desconhecido.

b) Leitura dos dias 09 ,10 e 11/07/1942 (Págs. 30 a 32).

Nesta aula os alunos deverão estar dispostos em círculo que logo após a leitura na roda de conversa os alunos façam suas colocações sobre o trecho

lido e que seja destacado o desenho da planta baixa que Anne faz do esconderijo onde a família se encontra.

c) Leitura dos dias 1º/08 a 21/09 de 1942. (Págs. 37 a 48)

Nestas datas não há ocorrências de metáforas, porém é importante que os alunos leiam, pois Anne narra a chegada dos Van Daan ao anexo e qual a percepção que ela teve de cada membro da família. Ela aproveita também para dar alguns detalhes da rotina de todos.

d) Leitura dos dias 1º, 09, 16, 20 e 26/10 de 1942.

Nesta aula o enfoque está na compreensão de como a família se encontra no anexo e se os alunos conseguem sensibilizar-se com esta situação. A partir deste ponto, será combinado com os alunos alguns trechos para serem lidos em casa. A leitura em casa será iniciada pelos dias correspondentes a setembro de 1942 (Págs 39 a 48).

e) Leitura e registro no diário de leitura das páginas de diário referentes a outubro de 1942 (Págs. 49 a 54).

Nesta aula após as leituras pode ser destacada para os alunos a importância que Anne dava aos momentos dedicados à leitura no anexo, ao relacionamento conturbado com a mãe e à chegada do Sr. Dussel ao anexo. Para casa será pedido aos alunos para lerem as págs. 54 a 68, referentes ao mês de novembro e dezembro de 1942. Neste trecho, Anne fala da importância de manter-se firme diante das dificuldades apresentadas na convivência no anexo.

f) Iniciaremos esta aula com uma roda de conversa sobre as leituras até a presente data, para que os alunos coloquem os pontos que mais lhe chamaram atenção até o momento e suas previsões.

Algumas perguntas que podem dar início à conversa:

1. Qual a reação da família com a chegada dos Van Daan ao anexo secreto?

Você percebeu as mudanças comportamentais e psicológicas sofridas por Anne ao longo das leituras?

2. Anne faz planos pós-guerra. Como você vê as expectativas de Anne até o presente momento?

Ainda com a turma disposta em círculo faremos as leituras relativas aos meses janeiro a março de 1943 (Págs. 69 a 78). Na sequência às leituras, o professor deverá entregar aos alunos, em folha xerocada a ser colocada no caderno, questões para serem respondidas em casa.

Atividades propostas para casa:

1. Identifique nos trechos lidos em nossa última aula, os seguintes sentimentos de Anne Frank: a) medo; b) angústia; c) alegria d) decepção
2. Identifique as metáforas utilizadas por Anne para se referir aos judeus, quando ela ouviu pelo rádio que todos deveriam desaparecer até o dia 1º de julho.

g) Roda de conversa e leitura dos meses de abril a julho de 1943 (Págs. 79 a 92)

No início desta aula será feita uma roda de conversa, com os alunos dispostos em círculo, sobre as questões respondidas em casa, afim de perceber se todos os alunos identificaram a metáfora apresentada na pág. 78:

Far-se-á a limpeza (como se tratasse de baratas!) na província de Utrech [...]

“Feito um rebanho de pessoas doentes e inúteis, levam a pobre gente ao matadouro.”

Na sequência da aula o aluno será estimulado a um maior envolvimento com a obra através de uma pergunta prévia à leitura:

1. Se você estivesse no anexo secreto, qual seria o seu maior desejo ao sair de lá?
2. E quanto aos moradores do anexo, pelas características que cada um apresentou, quais os desejos eles apresentariam?

Serão feitas as leituras referentes aos meses de abril a julho de 1943 (Págs. 79 a 92). Neste trecho os moradores do anexo revelam quais eram os primeiros desejos que gostariam de realizar ao alcançarem a liberdade.

Como tarefa para casa serão pedidas aos alunos as leituras referentes ao mês de agosto de 1943, sem mencionar que encontrarão uma nova metáfora no trecho.

h) Esta aula será iniciada com uma roda de conversa sobre a leitura feita em casa.

1. Como está o convívio dos moradores do anexo secreto?
2. Qual o único momento eles não se interrompem uns aos outros?
3. Qual a metáfora você identificou no trecho lido em casa?

(Espera-se que os alunos citem o trecho onde Anne se refere à comida do anexo: “A papinha para Anne está pronta! Subo num instante para ir buscar minha tigelinha de cachorro.”).

Serão feitas as leituras correspondentes aos meses de novembro e dezembro de 1943, chamando a atenção dos alunos para a metáfora presente na pág. 108; do dia 8 de novembro de 1943:

“Vejo uma pequena nuvem clara e azul, no meio de outras nuvens pesadas e escuras. O nosso lugar ainda é seguro, mas as nuvens estão ficando cada vez mais densas e o círculo que nos separa do perigo tão próximo vai se fechando.”

Será pedido aos alunos que façam em casa as leituras correspondentes ao mês de janeiro de 1944.

i) A aula será iniciada com a roda de conversa sobre as leituras feitas em casa e espera-se que os alunos tenham identificado no trecho lido o quanto Anne deposita em Kitty, seu diário, os seus sentimentos.

Na sequência serão feitas as leituras referentes ao mês de fevereiro de 1944 (Págs. 132 a 146).

Para casa será solicitado aos alunos que façam as leituras dos dias 2 de março a 23 de março de 1944 (Págs. 144 a 163)

j) Roda de conversa e leituras do dia 27 de março a 11 de abril (Págs. 163 a 172)

Esta aula será iniciada convidando alguns alunos para lerem o que registraram em casa sobre os trechos solicitados. Perceber se os alunos estão

acompanhando as mudanças nos pensamentos de Anne em relação aos seus sentimentos e como a relação dela e a mãe permanecesse conflituosa.

Em seguida serão feitas as leituras dos dias 27 de março a 11 de abril (Págs. 163 a 172)

Na roda de conversa com os alunos será ressaltado o quanto Anne sabe da importância de seus relatos como fonte histórica.

Será pedido que os alunos façam em casa a leitura do dia 11 de abril de 1944 (Págs. 172 a 179), solicitando que eles localizem e registrem as metáforas encontradas.

k) Roda de conversa sobre metáforas e leitura das págs. 180 a 190.

Esta aula será com os alunos em círculo e durante a roda de conversa, será observado se todos identificaram na tarefa de casa as seguintes metáforas:

Pág. 178 “Vai chegar o dia em que esta guerra medonha acabará, vai chegar o dia em que voltaremos a ser gente como os outros e não apenas judeus.”; “[...] estava preparada como os soldados no campo de batalha, prestes a me sacrificar pela pátria.”

Pág. 179 “As confidências de um patinho feio será o título desta papelada.[...] os colecionadores de documentos de guerra não encontrarão nada de especial no meu diário.”

Na sequência serão lidas com os alunos as págs. 180 a 190, concluindo o que se refere aos registros do mês de abril de 1944.

Como atividade para casa será solicitado aos alunos que leiam as páginas nas quais Anne registrou o mês de maio de 1944 (págs. 190 a 209) colocando no diário de leitura deles as suas suposições sobre o que aconteceria com todos os moradores do anexo nos próximos dias.

l) Roda de conversa e leitura dos dias referentes ao mês de junho de 1944 (Págs. 210 a 218).

Será realizada com os alunos uma roda de leitura para ver se o trecho onde Anne deseja que seu diário seja publicado despertou-lhes atenção. “Vou publicar um livro depois da guerra: O anexo. Se serei ou não bem sucedida, não se pode prever, mas o meu diário servirá de base.”

Na continuidade da aula será feita a leitura dos dias referentes aos meses de junho (Págs. 210 a 218).

Será pedido aos alunos que concluam a leitura do livro em casa e respondam às questões xerocadas e entregues no diário de leitura:

1. Como você se sente ao terminar a leitura do diário de Anne Frank?
2. O que mais lhe surpreendeu ao ler os relatos de Anne Frank?
3. Agora que você já terminou sua leitura procure na internet ou em livros curiosidades sobre a obra e apresente aos seus colegas na próxima aula.

m) Roda de conversa sobre os registros feitos no caderno de leitura.

O professor deve aproveitar este momento para explorar as fotografias ao final do livro e a contracapa onde se apresenta um resumo da obra.

2ª Parte: Lendo o PRÓLOGO DE O ORFANATO DA SRTA. PEREGRINE PARA CRIANÇAS PECULIARES

Todos os alunos receberão uma cópia do prólogo da obra, material providenciado pela escola. Serão projetadas no datashow as imagens de capa, contracapa e as fotografias que fazem parte do prólogo.

Atividade 1 – Exploração de elementos pré-textuais (1 aula)

O objetivo desta atividade é explorar os elementos pré-textuais, possibilitando aos alunos criarem expectativas para o início da leitura do prólogo.

A pré-leitura será, inicialmente, orientada pelas seguintes questões:

1. Qual o nome da obra apresentada?
2. Quem é seu autor? Você já ouviu sobre ele antes?
3. Olhando a capa do livro, que tipo de leitura você espera encontrar?

4. Vamos observar a contracapa. O que as imagens sugerem?
5. Lendo os depoimentos, quais suposições você faz agora sobre a obra.
6. Você sabe qual é a função de um prólogo em uma obra?

Na sequência será explicado aos alunos que o prólogo tem a função de dar uma ideia do que será encontrado na obra, ou seja, no prólogo o autor apresenta o tema a ser desenvolvido na obra.

Atividade 2 – Leitura do prólogo (1 aula)

Será feita a leitura do prólogo e pedido que os alunos registrem no diário de leitura o que eles entenderam da leitura, em especial se eles acham que o avô falava a verdade para seu neto ao contar-lhes sobre os monstros.

Ao longo da leitura, será chamada a atenção dos alunos para as pistas que o texto oferece ao leitor: ora somos levados a achar que o relato do avô é metafórico, ora o narrador nos indica a possibilidade de que ele seja literal, o que ocorre de modo mais claro no início e ao fim do prólogo.

É importante que os alunos percebam a impossibilidade de decisão sobre a interpretação mais adequada nesse momento da narrativa, o que caracteriza a oscilação fantástica.

3ª Parte: Lendo *MAUS*

Atividade 1 – Pré-leitura da leitura da obra *Maus* (2 aulas)

Todos os alunos receberão um exemplar da obra, material providenciado pela escola.

O objetivo desta atividade é explorar os elementos extra-textuais e pré-textuais, possibilitando aos alunos criarem expectativas para o início da leitura da obra.

A pré-leitura seguirá o seguinte roteiro:

a) Vamos iniciar a leitura pela capa do livro:

1. Qual é o título da história?
2. Quem é o autor?
3. Qual é a editora do livro?

4. Por que será que a editora coloca “História Completa”?
5. Quais são as cores que se destacam na capa da obra?
6. Qual é o símbolo que aparece na capa do livro?
7. Sabendo que se trata de um livro sobre o holocausto o que representam metaforicamente os animais contidos na capa do livro?
8. Quais são os países que o mapa da contracapa do livro apresenta? Por que eles foram escolhidos?

b) Vamos abrir o livro:

1. Quais imagens aparecem na parte interna da capa e contracapa?
2. Que cores foram utilizadas?

c) Vamos ler a lombada do livro:

1. Quais informações elas nos oferecem?

d) Conversa informal com os alunos sobre alguns segredos das narrativas em quadrinhos e sobre o que é uma obra metaficcional:

Antes de iniciarmos a leitura da obra em quadrinhos é importante que todos os alunos entendam o que são os quadrinhos e alguns conceitos importantes sobre sua produção. Para isso, serão apresentadas algumas páginas do livro *Desenhando Quadrinhos*, de Scott McCloud, nas quais ele apresenta resumidamente conceitos básicos, relacionados à elaboração da história em quadrinhos, a serem observados durante a leitura da obra *Maus*: a escolha do momento a ser representado; a escolha do enquadramento (proximidade e ângulo); a escolha da imagem (como será a representação: literal ou metafórica, realista ou icônica, etc.); a escolha das palavras (e sua relação com a imagem); e a escolha do fluxo de leitura.

Outro ponto que quero destacar é que a obra que vamos ler utiliza recursos de metaficção. A metaficção ocorre quando, em uma narrativa ficcional, o narrador deixa pistas de como ele foi construindo a sua narrativa. Ou seja, é sempre lembrado ao leitor que a narrativa é uma construção, a partir de um ponto de vista específico. Isso se torna muito interessante na obra *Maus*, uma vez que ela é uma (auto)biografia, pois fica claro para o leitor que também nesse caso

se trata de uma construção, a partir de um ponto de vista específico, e não de uma realidade única, transposta para a obra. Ao ler o livro conseguiremos perceber as estratégias de construção usadas pelo autor/narrador para contar a história de seu pai, vista de diferentes ângulos.

e) Leitura compartilhada da introdução da obra.

Durante a leitura serão feitas as seguintes questões aos alunos:

1. Onde a cena inicial acontece?
2. Quem são os personagens que aparecem no primeiro quadrinho?
3. O que você acha da atitude dos amigos do narrador no terceiro quadrinho?
4. Nesta primeira página há duas onomatopeias que indicam o que o narrador-personagem está sentindo. Quais são?
5. O que a presença das reticências no 4º quadrinho da página seis representa?
6. O que você acha que o pai do narrador quis dizer ao filho nos dois últimos quadrinhos da introdução?

f) Após a leitura o professor deverá pedir aos alunos para registrarem no diário de leitura os dados biográficos sobre a obra e o que compreenderam na introdução.

Atividade 2 – Leitura compartilhada do Capítulo Um: O Sheik

Nesta aula, será feita a leitura do capítulo 1 e a leitura protocolada levantará os seguintes questionamentos:

1. Qual é o título do capítulo?
2. Observando a imagem de abertura, o que ela nos sugere?
3. Observe as personagens que aparecem neste primeiro capítulo. Quem são elas?
(observar se os alunos veem a semelhança do nome da personagem com o autor da obra.)
4. Na página 14, observe o 6º quadrinho. Quem é o personagem que aparece fazendo as anotações?
5. Por que você acha que o pai de Art não quer que ele registre sua história?

6. O que o pai de Art fazia enquanto lhe contava sobre sua juventude em Czestochova?
7. Como o autor se coloca nos quadrinhos diante da surpresa de que seu pai teve outra mulher antes de sua mãe?
8. Qual é a intenção do autor ao selecionar uma última imagem para um enquadramento diferente do proposto na página 22?
9. Quais os recursos utilizados pelo autor para representar de modo dramático e intenso os sentimentos de Lucia?
10. Como foi desenhado o balão que engloba a seguinte fala da mãe de Anja: “Ela não quer falar com você!”?
11. Como o autor representa o sentimento de vergonha de Anja ao falar com Vladek na pág. 24?
12. Qual intenção você supõe que Art teve ao desenhar apenas as silhuetas dele e de seu pai no último quadro da pág. 25?
13. Como você vê a desobediência de Art ao pedido do pai no quadrinho citado anteriormente?
14. Será pedido aos alunos que registrem no diário de leitura um registro de suas percepções a respeito do capítulo 1.

Atividade 3 – Roda de conversa seguida de Leitura do Capítulo Dois

Será pedido que voluntariamente alguns alunos apresentem aos colegas o registro de suas percepções sobre o capítulo um, antes de retomarmos as leituras.

Este momento é importante para verificação do entendimento da história e para colocar algum aluno faltoso a par da leitura, reforçando assim a comunidade de leitores.

Em seguida, será feita a pré-leitura do capítulo 2, orientada pelas seguintes questões:

1. Na imagem de abertura do capítulo dois, há um antagonismo presente entre a imagem verbal e a visual. Comente.
2. O que você espera deste capítulo?
3. O que você entende por comunismo?
4. Você acha correto alguém deixar que um inocente seja preso para se proteger?

Na sequência será pedida a leitura silenciosa do capítulo 2.

Para verificação do entendimento da leitura, os alunos receberão uma folha com as seguintes questões, as quais orientarão seus comentários no diário de leitura:

1. Suas suposições sobre o capítulo dois se confirmaram?
2. Como foi representada metaforicamente a polícia neste capítulo? Qual a origem dos policiais?
3. Na página 34 aparece em destaque a suástica. Qual imagem aparece na página 35 e se opõe à suástica? Que povo ela representa?
4. Por estarmos lidando com um livro baseado em relatos feitos pelo pai do autor, como Art se representa ao final do segundo capítulo?
5. O que podemos supor com a fala de Artie no último quadro da pág. 42?

Atividade 4 – Leitura do Capítulo Três “Prisioneiros de guerra”

Nesta aula os alunos disponibilizados em círculo farão a exposição dos pontos que acontecimentos mais importantes do capítulo 1, baseados em seus registros no diário de leitura.

Será feita a leitura do capítulo 3.

Na sequência será pedido aos alunos que respondam no caderno de leitura as seguintes questões:

1. Observando as págs. 45 a 47, como se davam as visitas de Art ao pai durante o tempo em que ele coletava informações para seu livro?
2. Em qual quadrinho da pág. 46 Art demonstra que não quer saber dos problemas do pai com sua atual esposa e que seu real interesse nas visitas são os acontecimentos vivenciados pelo pai durante a guerra?
3. Há um corte no primeiro quadro da pág. 47. Qual a passagem do tempo ele representa?
4. O que você achou da estratégia do pai de Vladek para que ele não fosse para o exército?
5. Na página 53, qual imagem marca a interrupção da narrativa de Vladek ao filho, para comentar sobre algo que eles têm em comum? Como está o autor se representa neste momento?

6. Como foi representado o avô de Art quando aparecia em sonho para seu pai?
7. Qual é a importância do mapa na página 62 para nós leitores?
8. Qual foi o recurso utilizado por Art para mostrar que seu pai estava disfarçado de polonês para não ser pego pelos nazistas?

Atividade 5 – Leitura do Capítulo Quatro “O laço apertado”

Esta aula será iniciada colocando alguns pontos relevantes encontrados nos cadernos de leitura sobre o capítulo anterior.

Na sequência será feita a leitura compartilhada do capítulo 4, com as seguintes interferências:

1. A partir deste capítulo Art decide que utilizará um novo meio para registrar as anotações dos relatos do pai. O que ele utilizará? Qual a preocupação do pai com o objeto a ser utilizado?
2. Segundo os relatos do pai de Art, como eram tratados os judeus no início de 1942?
3. No final da pág. 83, Art utilizou de um recurso interessante para mostrar os movimentos do pai na bicicleta. Qual foi?
4. O que indica a imagem panorâmica da pág. 92?

Na sequência, será solicitado que os alunos façam em casa a leitura do capítulo 5.

Atividade 6 – Roda de conversa sobre o Capítulo Cinco: Buracos de ratos (1 aula)

Será feita uma roda de conversa cujo objetivo é verificar a participação e autonomia dos alunos nas leituras propostas para casa. A atividade seguirá o roteiro abaixo:

1. Lendo a página 98, indique o quadrinho que mostra que a interferência do pai de Art incomoda a sua rotina com Françoise.
2. Quanto tempo se passou do dia que Vladek chamou o filho para consertar o telhado até a próxima visita? Como é colocado na HQ este período?

3. O que representa a onomatopeia PLINC presente na pág. 100?
4. Como Art expressa no quadrinho da pág. 100 o nervosismo de Mala?
5. Quais recursos utilizados por Art para expressar o sentimento dele diante da notícia do suicídio de sua mãe? (Págs. 102 e 103)
6. E como representou o sofrimento do pai diante deste episódio?
(Há um intertexto possível de eles perceberem no penúltimo quadro da pág. 103 com a pintura O pai misericordioso)
7. Qual a postura retratada por Art sobre seu o primo durante o encontro dele com o pai e a notícia do suicídio da mãe?
8. Como você interpreta o texto verbal que finaliza a pág. 103: “Proteja o que é seu”?
9. Qual a metáfora criada por Art para expressar sua angústia e indagações apresentadas nos quadros da pág. 105?
10. De que data é a HQ incluída neste capítulo?
11. De acordo com as falas de Vladek e de Art, os quadrinhos produzidos traziam a eles emoções bem diferentes. Comente-as.
12. De acordo com a leitura deste capítulo: Todos os judeus acreditavam nos horrores de Auschwitz? Por quê?
13. Observe como quadro a quadro, na pág 111, dando close na personagem, Art mostra a reação de Tosha diante da possibilidade de serem levados para a câmara de gás
14. A descrição do esconderijo, feita por Vladek, faz você lembrar-se do anexo *Anne Frank*? O que há em comum?
15. Você entendeu o que eram os *bunkers*?
16. Qual a importância dos livros para Lolek? Seria a mesma importância relatada por Anne Frank em seu diário?
17. Qual a característica no desenho de Art confere ao judeu que apareceu no esconderijo o adjetivo de “estranho”?
18. O que você acha da atitude de suborno para a família de Vladek sair de Srodila.
19. Pelos quadrinhos deduzo o que Art quis dizer com “Sempre Lolek ser um neshugah”?
20. Qual quadro comprova que Anja fazia um diário?
21. Quais são os problemas que aparecem na pág. 127?

22. Qual característica dos judeus chama a atenção para não serem identificados como judeus ao serem retratados nos quadrinhos?

Atividade 7 – Leitura do capítulo seis “A ratoeira” (1 aula)

Será feita a leitura do capítulo seis com os alunos e depois entregue as seguintes questões para serem respondidas no caderno de leitura.

1. Qual sentimento Artie demonstra por Mala no início deste capítulo?
2. Qual é uma das preocupações que Artie tem ao retratar a história do pai?
3. Como Artie define o pai na pág. 133?
4. O que Artie quis dizer com “Ele sempre foi ... hmm... pragmático”
5. Explique o uso das letras em maiúsculas e cheias na palavra pragmático.
6. Qual a preocupação de Artie ao retratar seu pai nas págs. de seu livro.
7. Como Artie mostra através da linguagem não verbal que o disfarce de Anja não era perfeito?
8. Com o que é comparada a mulher que grita para a polícia sobre a presença de Vladek e Anja em Sosnowiec?
9. Qual verbo ligado aos sentidos expressa bem a metáfora animal que representa os alemães na pág. 142?
10. Para não ser descoberto Vladek usa uma saudação alemã. Qual é? O que ela significa?
11. O que faz Vladek sentir-se sem humanidade?
12. Como Vladek se vê diante da situação que o força a ir em direção à Hungria?
13. Ao chegarem em Auschwitz, o que Vladek pensou que aconteceria com ele e Anja?
14. Como Vladek reage ao saber que o seu pai queimou os diários de Anja?

ETAPA III – AVALIAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

Atividade 1 – Atividade avaliativa sobre a leitura das três obras. (2 aulas)

Será xerocado para cada aluno a atividade e aplicada em sala. O objetivo será averiguar se houve a ampliação do repertório literário após as leituras do projeto: compreensão de metáforas na obra de Anne Frank, a

oscilação fantástica presente no prólogo de *O orfanato da Srta. Peregrine para crianças peculiares* e a metaficção presente em *Maus*.

Atividade 2 – Produção de texto criativa: página de diário

Será solicitada a produção de uma página de diário, dirigida a um leitor fictício, utilizando-se de recursos metafóricos na expressão de sentimentos numa situação difícil. O objetivo desta atividade é proporcionar aos alunos o exercício da autoria criativa, bem como verificar a apropriação de recursos literários estudados.

4. ANÁLISE DA INTERVENÇÃO

Esta proposta de intervenção buscou, portanto, a formação do leitor e a ampliação de seu repertório literário, através do resultado de sua interação com outros leitores – incluindo-se aí o papel mediador do professor - e com os textos selecionados, no interior de uma comunidade de leitores.

A comunidade de leitores formada na sala de aula foi responsável pela ampliação do repertório do leitor literário num contexto de mão dupla, pois as inferências feitas se conectaram ao sentido do texto de forma dialógica, conforme Cosson:

A interpretação depende assim do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura numa determinada sociedade. Interpretar é dialogar com o texto tendo como o limite o contexto (Cosson, 2016).

Passarei a expor nas próximas seções como isso se deu em cada etapa da proposta.

4.1 UMA COMUNIDADE DE LEITORES VOLTADA PARA O TEMA DO HOLOCAUSTO

Como já apresentado na introdução, tanto o questionário diagnóstico aplicado à turma, quanto o depoimento sobre as experiências de leitura escrito pelos alunos revelaram um contato precário com o texto literário, algo reconhecido coletivamente em roda de conversa. Esse momento inicial, ainda que aponte para esse contato precário com o literário, pode ser considerado como parte importante da conscientização dos alunos de fazerem parte de uma comunidade de leitores: aquela que se forma em sala de aula. O passo seguinte foi a estratégia de mobilização da turma para o tema das obras literárias selecionadas para a intervenção: o holocausto.

Houve um cuidado para que a seleção de atividades motivacionais não conduzisse o aluno a um cerceamento interpretativo dos textos literários de forma única e empobrecida. Vale destacar que a motivação procurou não silenciar o diálogo que ocorreria entre texto e leitor, visto que é importante

estabelecer nas leituras uma via de mão dupla em que leitor e obra se encontrem em um processo dialógico.

Ainda dentro da motivação, é importante destacar que, de acordo com Cosson, outro ponto relevante é o envolvimento num conjunto de atividades de leitura, oralidade e escrita, cuidando-se também para que o limite da motivação não seja muito extenso. No caso da motivação escolhida para esta intervenção, ela envolve também a leitura de imagem.

Desta forma, foi apresentada aos alunos a fotografia Identidade Ignorada, de Carlos Zílio, acompanhada de um comentário sobre a presença da violência em nosso cotidiano, e alguns questionamentos xerocados foram feitos à turma, para serem respondidos no caderno. A fotografia e o texto foram retirados da internet e apresentados no datashow. Após a sua análise escrita, os alunos tiveram a oportunidade de apresentarem oralmente suas respostas.

Os alunos que apresentaram suas respostas demonstraram interpretar com clareza a imagem retratada. Houve divergência na questão um pois enquanto para uns se tratava de pés de criança, para outros se tratava de pés de um adulto.

Quando perguntados sobre o que é ter a identidade ignorada, o aluno **Lu** disse que isso ocorre quando uma pessoa não é reconhecida por sua família. Em seu tom revelava certo desconforto ao falar. Mais tarde olhando sua ficha escolar vi que ele só tinha sido registrado pelo pai, caso hoje muito raro. Dentre as falas eu destaco ainda a de **Ro** que disse que se tratava das pessoas marginalizadas ou que têm poucas condições financeiras.

Quanto ao questionamento sobre a esperança, os alunos demonstraram que acreditam em nosso país e até a frase popular “Deus é brasileiro!” foi citada como argumento para não se perder a esperança. A aluna **Ka** ainda deu o exemplo de uma pessoa de sua família que estava doente, mas que conseguiu melhorar.

Em relação ao que podemos fazer para desenvolvermos uma cultura de paz, a aluna **Wil** disse que temos que fazer nossa parte. Se na casa de cada um diminuir as brigas já é um começo.

Na sequência, acrescentei oralmente uma última questão: “Ainda levando em consideração o texto base de nossa aula, falem o que vocês sabem sobre o holocausto.”

Para minha surpresa, apenas uma aluna se manifestou, dizendo que não tinha entendido a pergunta. Então perguntei novamente “O que vocês sabem a respeito do holocausto?” Neste momento o silêncio tomou conta da classe. Diante disso, propus-lhes uma breve pesquisa sobre o tema para conversarmos na próxima aula.

Na aula seguinte, nove alunos trouxeram textos informativos retirados da internet sobre o tema e seis copiaram a definição de diferentes dicionários. Eles fizeram a leitura dos textos, e posteriormente pedi que a escola reproduzisse, através de xerox, um deles para toda a classe, como forma de exposição sobre o tema.

Ficou claro que os alunos não tinham mesmo conhecimento do que foi o holocausto, embora alguns alunos já tivessem ouvido falar de Hitler.

Na aula seguinte combinei com o professor da disciplina que cedesse seu tempo a fim de passar um filme para os alunos, pois somente os 60 minutos de minha aula não seriam suficientes e não ficaria bom interromper a exibição fílmica para até o dia seguinte.

Assim sendo, exibimos o filme *Escritores da Liberdade*, que conta a história baseada em fatos reais ocorridos com a professora Erin Gruwell que, ao deparar-se com uma sala cujos alunos tinham dificuldades de socialização e eram envolvidos em gangues, vangloriavam-se com seus atos de violência e intolerância, decidiu apresentar-lhes uma nova perspectiva de vida. Para tanto, ela utilizou-se de duas estratégias: o registro das vivências dos alunos em um diário oferecido pela professora e a leitura de *O diário de Anne Frank*. O filme é baseado nos relatos do livro *The Freedom Writers Diaries* feito pela professora e seus alunos.

Durante a exibição do filme, os alunos ficaram muito concentrados e só houve dois comentários feitos por eles. O primeiro ocorreu quando, na cena do filme, a professora Erin Gruwell pergunta à sua turma o que é o holocausto e apenas um aluno levanta timidamente a mão para responder à questão. Neste ponto, o aluno **Ley** disse o seguinte: “Ih, prof! Igual a gente! Eles também não sabem o que era o holocausto”. Algumas risadas e o filme prosseguiu. A outra interrupção se deu quando o mesmo aluno se irritou com a incompreensão do marido da protagonista do filme diante de sua dedicação aos alunos. **Ley** disse:

“vontade de dar na cabeça dele. Ela só quer fazer o bem”. Intervim e pedi silêncio.

Após a exibição do filme, o aluno **Ro** disse “temos em comum com a turma do filme um diário também, dona Terezila.”. Aproveitei e reforcei que nosso diário seria para registro do nosso projeto de ampliação de repertório literário. Como atividade pós-filme, pedi que, no caderno, registrassem a percepção do que assistiram. Comentei ainda com os alunos que nós também leríamos *O diário de Anne Frank* e, na sequência, conheceríamos duas outras obras selecionadas por mim e minha orientadora para o projeto de ampliação do letramento literário de nossa turma. A turma demonstrou-se bastante motivada.

Li os comentários dos alunos a respeito do filme e oito alunos pediram-me que passasse mais um filme relacionado ao assunto “holocausto”. Sabendo que o repertório histórico deles também não era vasto sobre o assunto, escolhi então *O menino do Pijama Listrado* para exibir na próxima aula.

O professor que nos cedeu anteriormente o horário para o primeiro filme não se importou em fazê-lo novamente, visto que, em sua disciplina, História, poderia também explorar os acontecimentos presentes na obra fílmica dentro do conteúdo bimestral.

A exibição deste segundo filme também transcorreu de forma bem tranquila; ressaltou, porém, que ao final dele as alunas **Pri**, **Wil** e **Ma** disseram ter ficado muito tristes e que se soubessem do final talvez não tivessem assistido a tudo.

Após esta preparação motivacional, apresentei à turma as obras a serem lidas. Enfatizei o que motivou a escolha das obras: valor estético, seguido de ampliação do repertório, através da compreensão do que são metáforas, do que é o fantástico e do que é metaficção. Coube aqui introduzir as obras apresentando-as de forma física aos alunos, segundo o que orienta Cosson:

A apresentação física da obra é também um momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra. Nesse caso, o professor realiza coletivamente uma leitura do livro (Cosson 2016, p. 61).

Ainda nesta etapa de apresentação das obras e de seus autores, procurei dar destaque ao tema do holocausto e aos conhecimentos contextuais importantes relacionados a ele, bem como ao contexto de produção dos autores das obras a serem lidas. Brevemente apresentei aos alunos os gêneros de cada obra. A partir disso, os alunos puderam criar expectativas sobre o que vão encontrar em cada uma.

4.2 LEITURA E INTERPRETAÇÃO DAS OBRAS

Na sequência básica de Cosson, a leitura de obras extensas deve ser feita individualmente, sendo necessário que o professor a acompanhe através de intervalos de discussão, momento em que ele pode exercer seu papel mediador, de modo a identificar e promover a solução de dificuldades manifestadas pelos alunos e que podem abranger desde as dificuldades relacionadas à decifração, (como a compreensão do vocabulário, por exemplo) até aquelas relacionadas à interação do leitor com o texto, (como “o desajuste de expectativas que pode levar ao abandono do livro”, por exemplo). Cosson também admite que alguns trechos sejam lidos coletivamente, com a finalidade de se trabalhar recursos estilísticos. O passo seguinte à leitura, de acordo com ele, é o momento da interpretação do texto literário, com seus labirintos de muitas entradas, cuja saída será construída pelo leitor, seu professor e seus conhecimentos prévios.

Diferentemente do que propõe Cosson, nesta etapa da intervenção, leitura e interpretação foram sendo alternadas, através da leitura protocolada acompanhada de registros no Diário de Leitura. A leitura protocolada é uma leitura coletiva, com pausas para discussão e para o estabelecimento de previsões e verificação das previsões feitas. Nesta intervenção, as pausas foram realizadas estrategicamente a fim de ressaltar os aspectos das obras os quais este projeto se dispôs a contemplar: as estratégias de uso da metáfora, do fantástico e da metaficção. Além disso, a leitura protocolada de todas as obras ressaltou também os problemas crescentes vividos pelos judeus na Europa tomada pelo nazismo.

A leitura protocolada foi alternada com a leitura individual, a fim de desenvolver a autonomia dos alunos.

4.2.1 Anne Frank e as metáforas

De acordo com nosso cronograma, iniciei com a obra *O diário de Anne Frank*. Entreguei a cada aluno um exemplar novinho adquirido através de um patrocínio dos colegas da escola. Para conseguir a colaboração dos colegas, aproveitei uma de nossas reuniões pedagógicas e expus sobre o projeto de intervenção que iniciaria com os alunos da escola. Falei da importância da obra física em mão e da impossibilidade financeira da turma em adquirir os livros. Cada professor que desejou ser “padrinho ou madrinha” do projeto colaborou com a quantia de R\$5,00 (cinco reais). No total foram arrecadados R\$515,00 (quinhentos e quinze reais).

Os alunos ficaram muito satisfeitos com a entrega da obra *O diário de Anne Frank*, pois, para a maioria, foi a primeira vez que recebiam um livro para leitura compartilhada com o professor. Quis fazer deste momento inicial de leitura do texto literário uma experiência única.

Primeiramente, expliquei aos alunos que pretendia acompanhá-los em suas leituras, e não policiá-los, pois compartilhava da proposta de Rildo Cosson de acordo com a qual o professor não deve vigiar o aluno, mas sim auxiliá-lo em suas dificuldades.

Pedi que iniciassem a leitura observando atentamente as páginas que apresentavam os personagens principais do nosso texto. Procurei dar-lhes um direcionamento claro e objetivo.

Como a turma é formada em sua maior parte por leitores iniciantes, fiz com eles a leitura protocolada das primeiras trinta e duas páginas do *Diário de Anne Frank*. Ao chegar neste ponto, fiquei muito feliz, pois alguns alunos manifestaram o desejo de levarem o livro para casa. Para instigá-los, fiz uma pausa reticente e falei que só autorizaria levarem a obra para casa se combinássemos até que data do diário eles poderiam ler sozinhos. Tal recurso me daria, na aula seguinte, uma extensão do interesse dos alunos e se eles cumpriram o combinado.

A leitura protocolada do *Diário de Anne Frank* deu destaque aos momentos em que a autora busca compreender sua situação, expressando-se através de metáforas.

A cada aula os alunos registraram nos diários de leitura suas impressões sobre os trechos lidos, bem como elementos das discussões realizadas ao longo das leituras protocoladas. Depois de feito o registro era aberto espaço para que compartilhassem suas anotações com os colegas. As discussões realizadas ao longo da leitura e o compartilhamento das anotações dos alunos foram registrados no diário de bordo do professor, atentando para a compreensão dos alunos sobre o texto, suas inferências e posicionamentos frente à leitura.

A aluna **Mandy** escreveu em seu diário de bordo: “Anne já não tem paciência, não consegue guardar seus pensamentos pra si mesmo, ela tem ficado muito triste, mas também quem não ficaria? Ela já ta meses presa com as mesmas pessoas, nem enxerga as pessoas mais porque tem uma hora que ela fala que está igual a um pássaro na gaiola, louca pra sair. Acho que qualquer pessoa iria enlouquecer.”

A aluna **Ka** faz referência à metáfora utilizada por Anne na página da seguinte maneira: “Ela amadureceu bastante, mas se sentia presa, agoniada por não conseguir ser livre. Isso é a tal da metáfora. Ela tá tão presa que pensa que é um pássaro na gaiola.”

Corroborava com a colega **Ka** a ideia da solidão também apresentada pela aluna **Pri**: Anne só via ela mesma naquele anexo. “Ela se fechava em seu quarto e só sentia um pouco aliviada quando contava os seus sentimentos e opiniões a sua amiga Kitty (o diário).”

Percebi que as metáforas que mais foram registradas no caderno de leitura foram as que Anne estabelece uma relação de estar no anexo secreto como um pássaro preso na gaiola ou como sentiu-se como um mergulhador que lhe falta o ar. Note-se o que escreveu a aluna **Ru** sobre esta metáfora: “Anne se assusta ao lê seu próprio diário. Ela não estava bem se sentia muito deprimida, ela escreveu ‘sou como um mergulhador debaixo d’água, que vê tudo deformado’. Ela não risca as páginas tristes de seu diário. Prefere que tudo seja registrado.”

Essas duas metáforas, citadas no parágrafo anterior, foram muito apreciadas pelos alunos quando relatadas por Anne em seu diário. Há um fato que vale mencionar, pois nesta turma ocorreu a prisão de um colega durante o ano letivo e ele mesmo durante a aula falou de como foi horrível sentir-se sem liberdade e sem poder falar com a família nos dias que esteve preso. Talvez isso justifique a preferência metafórica de muitos alunos.

O aluno **Dan** escreveu em seu diário sobre Anne Frank no dia em que ela se refere à vasilha de comida como uma tigelinha de dar comida aos cachorros: “e ao longo do tempo ela começou a notar que ser judia era ser diferente, não como uma pessoa normal, mas sim como um animal, um lixo. Ela não podia fazer nada. Era proibida de tudo. Sempre com medo dos alemães.”

A aluna **Ka**, ao ler sobre a metáfora utilizada por Anne em relação à sua alimentação, escreveu: “Anne Frank não se senti gente porque ela é uma judia, igual na fotografia (referindo-se à fotografia analisada no início da intervenção) falava que as pessoas eram um número de identificação, que lhes retirava a individualidade, reduzindo-as a simples números, ao estado desumanizado.”

Foi ficando claro o envolvimento dos alunos com a primeira obra selecionada e, para minha surpresa, quando ainda estávamos na metade da obra, a aluna **Pri** chegou em minha mesa e baixinho disse que já tinha feito a leitura de todo o livro em casa. Deixou clara a sua curiosidade sobre o que teria acontecido com toda a família de Anne após o momento em que foram levados para o campo de concentração. Ofereci para a aluna uma versão do diário em forma de quadrinhos e que ao final traz detalhes sobre o destino da família Frank após a saída do “anexo”. Pedi que continuasse participando das leituras protocoladas na sala, sem antecipar para os colegas o que viria acontecer em cada página do diário.

4.2.2 O Prólogo de O Orfanato da Srta. Peregrine para crianças peculiares e a oscilação fantástica

A segunda obra a ser apresentada aos alunos foi o prólogo de *O orfanato da Srta. Peregrine para crianças peculiares*.

Explorei com os alunos as fotografias da capa e contracapa e as que compõem a narrativa do prólogo bem como seu efeito sobre a compreensão dos fatos.

Devido às condições financeiras da turma, a capa, contracapa e o prólogo da obra foram disponibilizados através de impressão xerográfica, visto que no meu acervo pessoal conto apenas com três edições. Curioso que, ao olharem a reprodução da capa do livro, as alunas **Jê** e **Cida** disseram que não gostavam de história de terror. Na sequência o aluno **Lu** também disse “Mesmo sem ler sei que não vou interessar por histórias deste tipo.”.

A obra foi apresentada aos alunos, mas não consegui, claramente, durante a leitura protocolada, destacar as pistas textuais que apontavam ora para uma interpretação literal, ora para uma interpretação metafórica dos fatos narrados.

Li em uma única aula o prólogo do livro – na EJA, em nossa escola, a carga horária da aula é de sessenta minutos.

Assentados na roda de conversa, abri espaço para que falassem sobre o que acharam da apresentação do prólogo. Duas colocações destaco aqui: o aluno **Ro** falou que não era legal ler só uma parte do livro e que achou confuso o fato de estar lidando com uma história “meio sem pé e nem cabeça”. A aluna **Ju** então se opôs ao colega falando que achou interessante e que já tinha visto este mesmo livro, porém com uma capa diferente, onde aparecia uma mulher que provavelmente fosse a dona do orfanato.

Pedi que registrassem o momento de leitura no diário e os registros neste dia foram muito simplórios: “Achei legal, mas não gostei muito.”; “esperava mais...” “Não entendi bem sobre os personagens”.

Tendo em vista o cronograma e as atividades extras que a escola por vezes propõe, não trouxe a discussão do prólogo para a aula seguinte. Hoje sinto que, como uma professora-pesquisadora, falhei neste momento. Deveria ter explorado mais o texto com eles, talvez com um estudo dirigido sobre o prólogo. Percebi que não explorei com eles os aspectos propostos na intervenção o que dificultou a compreensão do texto.

4.2.3 Maus e a metaficção

Na sequência, iniciei a leitura protocolada de *Maus* dando destaque aos elementos de metaficção presentes na obra, tanto em termos visuais como em termos textuais.

Na leitura do capítulo um, os alunos foram questionados sobre o que levou Vladek, o pai do autor, não desejar que sua história fosse lida por outras pessoas. A maior parte dos alunos disse que o pai queria que o filho ganhasse dinheiro e que nem sempre histórias tristes são ideais para a comercialização. A aluna **Jê** escreveu: “o pai de Artie quer que o filho ganhe dinheiro e por isso não quer falar da guerra na Polônia. Eu acho isso egoísmo porque os filhos sempre querem saber um pouco da história dos pais e se for interessante e virar livro dá até pra vender.”

Quando fizemos a leitura da página 16 o aluno **Oz** disse que comprou o livro logo que falei da pesquisa que eu iria realizar, mas que sozinho em casa ele não entendeu bem a história, ele disse “Hoje estou sabendo que o filho senta na casa do pai e escuta a história do pai dele. E daí ele desenha pra gente.”

A aluna **Mandy**, muito crítica, escreveu sobre a página 32: “achei ridículo chamar o Artie de Hitler só porque ele tinha probleminha no braço.” Na roda de conversa da aula seguinte ela falou o que tinha escrito e o **Pe** falou que nem tinha colocado maldade nisso, mas que ela tinha razão porque um judeu não devia nunca ser chamado assim, pois Hitler tinha sido muito ruim para eles. Daí a aluna **Ru** disse “eu acho que ele nem devia ter contado isso pro filho”.

Durante a atividade de roda de conversa que antecedeu o capítulo 4, o aluno **Di** falou que o jeito do Artie prestar atenção na história do pai era bem legal. Segundo ele, parecia que o autor adorava ficar ali deitado e desenhando ou escrevendo enquanto o pai contava sua história, mas o pai às vezes cansava e tentava mudar de assunto reclamando de Mala (sua atual esposa), então rapidinho o Art ia embora.

A aluna **Wil** quando fez o seu registro de leitura do capítulo cinco colocou que “achei muito impressionante que dentro da história que o pai do Artie tá contando pra ele o próprio Artie desenha a mão dele no lado esquerdo da página segurando uma outra história em quadrinho feita por ele bem antes. E também é sobre o pai dele. Estou entendendo o que é metaficção.” A aluna

fez referência sobre a página 101 onde há a reprodução dos quadrinhos Prisioneiro do Planeta Inferno, publicada em 1972, e que fala do suicídio da mãe de Art Spiegelman.

4.3 AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Após concluirmos toda a primeira parte de *Maus* (a parte que nos propusemos a ler com os alunos para esta pesquisa e que consta de seis capítulos e cento e sessenta e uma páginas), propus duas atividades avaliativas que retomam as discussões desde a fase de motivação da intervenção até a conclusão das leituras propostas.

A primeira atividade nos fornece um panorama de apreensão do que destacamos em cada obra: a metáfora presente em O diário de Anne Frank, o fantástico presente no prólogo de *O orfanato da Srta. Peregrine para crianças peculiares* e a metaficção presente em *Maus*.

Já a segunda atividade proporcionou aos alunos a autoria criativa a partir da produção de uma narrativa ambientada nas suas próprias vivências, mas que apresentasse uma metáfora representando algum sentimento em relação ao acontecimento exposto.

4.3.1 A apropriação dos recursos estudados e a compreensão de aspectos das obras relacionados a eles

As propostas avaliativas foram aplicadas em sala de aula e foi solicitado aos alunos que durante sua execução não tecessem entre si comentários a respeito das questões abordadas.

Neste dia, compareceram dezessete alunos à escola. O número de presentes oscilou bastante nas aulas finais do bimestre devido à proximidade do fim do semestre letivo, pois alguns alunos sentiam-se desmotivados por deduzirem que não teriam média suficiente em algumas disciplinas para a aprovação. Ressalto, porém, que os alunos que estavam presentes demonstraram um grande interesse por concluírem as atividades da intervenção.

Na primeira atividade distribuimos a avaliação em folhas previamente xerocadas e constando apenas de questões abertas. A questão número um pedia que os alunos respondessem e justificassem em qual das obras, durante o projeto de intervenção, eles encontraram menor dificuldade no momento da leitura. Onze alunos escolheram *O diário de Anne Frank*, dois alunos elegeram o Prólogo de *O orfanato da Srta. Peregrine para crianças peculiares* e quatro alunos responderam que *Maus* foi a de menor dificuldade durante a leitura. Para os alunos que citaram o Diário de Anne Frank as justificativas variaram nas onze respostas encontradas, indo desde “porque foi o único livro que li” até “porque tem metáforas”. Vale destacar as respostas do aluno **Oz** e da aluna **Al**. As respostas respectivamente foram: “o diário de Anne Frank porque a maneira que foi escrita facilita o entendimento da história” e “O diário de Anne Frank porque era mais fácil de entender o que se passava na história”. Com esta questão fica claro que a escolha de iniciarmos a leitura por um texto narrativo em diário contribuiu para que os alunos não desanimassem, pois a maior parte da turma, conforme já explicitado no questionário diagnóstico, não tinha o hábito da leitura.

Já para os dois alunos que escolheram o Prólogo como resposta à questão, suas justificativas foram bem diferentes. **Jê** justificou o “jeito diferente, uma maneira de aventura, mas em terror” e **Oc** disse se tratar de um texto fácil para ler.

Nas quatro respostas que referenciaram o *Maus*, as justificativas se pautaram no gênero textual: quadrinhos. O aluno **Ro** inclusive disse: “porque eu lia quadrinhos na infância”.

Não houve surpresa na diferença percentual das escolhas dos alunos, visto que a projeção das obras escolhidas já apontava que *O diário de Anne Frank* era a de menor dificuldade para o leitor e por isso escolhido para iniciar a intervenção.

A questão número dois se subdividiu em letras. Na letra “a” o aluno deveria citar os autores das obras lidas e na “b” deveria citar seus respectivos narradores. Sobre *O diário de Anne Frank*, os dezessete alunos responderam acertadamente que autora e narradora eram a própria Anne Frank.

Sobre o Prólogo, quatorze alunos responderam acertadamente o nome do autor “Ranson Riggs”, dois alunos não responderam e a aluna **Ru** disse ser

a própria Srta. Peregrine a autora. Quanto ao narrador, seis alunos não responderam, dois disseram ser a Srta. Peregrine e dois, Ranson Riggs e ainda outros dois “o avô do menino”. Cinco alunos responderam que o narrador era o neto de alguém que tinha vivido durante uma guerra. Percebe-se que não ficou clara para os alunos a distinção entre o autor e o narrador do prólogo de *O Orfanato da Srta. Peregrine*, pois doze dos dezessete alunos não deram a resposta esperada à questão. Tal fato pode ser justificado porque os alunos haviam há poucos dias concluído a leitura biográfica de Anne Frank em seu diário e também porque durante a leitura do Prólogo não houve discussão sobre a distinção de autor e narrador. Sendo assim, não ficou claro o pacto ficcional proposto no Prólogo de *O orfanato da Srta. Peregrine*.

Sobre *Maus*, um aluno não colocou quem era o narrador, três deram a voz narrativa principal para Vladek, inclusive o aluno **Oz** cita o pai do autor como o sobrevivente do holocausto. Verifico que esta colocação dos alunos pode se dar ao fato de que, durante a narrativa, Vladek aparece contando sobre sua vivência para seu filho Artie. Os demais treze alunos apontam como o narrador de *Maus* o próprio autor Art Spiegelman, sendo que a aluna **Mar** o identifica como “o filho do homem que viveu na guerra”. E vale ressaltar que sete desses leitores cunharam o nome do narrador tal qual aparece nas tiras “Artie”, promovendo aí o distanciamento entre autor “Art” e seu narrador-personagem. Saliento que, sendo a obra de natureza (auto)biográfica, o autor usou em toda sua composição narrativa o vocábulo “Artie” para se identificar.

Na letra “c” da questão número dois, foi perguntado aos alunos se nas três histórias lidas havia personagens que viveram o holocausto na vida real. E em caso de resposta positiva, o aluno deveria indicar quem eram essas personagens.

Sobre o *Diário de Anne Frank*, houve o reconhecimento unânime de que Anne vivenciou o holocausto, quatorze alunos complementaram a resposta com “e sua família” e dois ainda citam a “família do Sr. Van Dan”.

Na leitura do prólogo, nove alunos não identificaram personagens reais que teriam vivido durante o holocausto deixando a questão em branco, de onde se conclui a insegurança do aluno a manifestar-se na resposta. O aluno **Ley** citou Ranson Riggs, o que demonstra sua não-compreensão do pacto ficcional proposto na obra. E sete alunos escreveram que o avô do narrador do prólogo

teria vivido no período do holocausto. Como já citado faltou durante a leitura uma discussão mais pontual sobre a diferente posição desempenhada pelo autor e narrador na produção da narrativa ficcional.

Em *Maus*, dois alunos não responderam a questão, um escreveu “o sobrevivente” e quatorze responderam que era o pai de Artie e sua família; desses, seis mencionam o nome do pai de Artie: Vladek.

A questão “d”, do número dois se refere à temporalidade e questiona se os alunos perceberam se os fatos narrados eram lembranças do narrador ou se estavam sendo narrados simultaneamente aos acontecimentos. Apenas um aluno respondeu que “Anne viveu e depois contou os fatos”, todos os demais, dezesseis, responderam que Anne escrevia o que ela vivenciava em seu cotidiano.

Sobre o prólogo de *O orfanato da Srta. Peregrine* ainda na questão 2d, quatro alunos deixaram a resposta em branco, um aluno escreveu não saber a resposta e doze alunos disseram se tratar de lembranças do narrador. A aluna **Mar** respondeu que eram “fantasias”, porém riscou sobre a palavra e escreveu “lembranças”. Esta resposta pode abrir uma interpretação de que a aluna percebe a diferença entre essa narrativa e a apresentada em Anne Frank, porém ao apresentar a dúvida quanto à veracidade do que estava sendo narrado durante o prólogo, a aluna não percebeu que no prólogo são apresentadas as supostas fantasias do avô do menino. Tal ambiguidade faz parte do pacto ficcional proposto no Prólogo.

Em relação ao *Maus*, na questão 2d, dois alunos não responderam a questão, os outros quinze citaram que os fatos narrados são lembranças do pai do narrador. Entre estes, onze frisaram que o narrador fala das lembranças do pai durante o holocausto, mas que Art mostra também, através dos quadrinhos, os momentos vivenciados durante a sua produção literária.

A próxima letra da questão dois foi bem específica, pedindo aos alunos que mencionassem de *O diário de Anne Frank* o uso de uma metáfora escrita por Anne e qual momento vivenciado pela narradora a levou a se utilizar desse recurso linguístico.

O aluno **Ley** demonstrou não ter compreendido a questão 2e, a aluna **Ru** e o aluno **Gu** escreveram sobre dois momentos vivenciados por Anne, porém neles não houve presença de metáforas. **Mar** escreveu que o próprio

diário de Anne é uma metáfora porque ela tinha o diário como alguém com quem conversava. Dois alunos citaram trecho da pág. 73 e **Tam** vê o medo de Anne diante deste momento, pois ela se referia às bombas que cada vez mais se aproximavam de seu esconderijo secreto.

Surpreendentemente onze alunos escreveram sobre a mesma metáfora, na qual Anne diz se sentir como um pássaro com as asas cortadas. Tal coincidência me fez buscar o diário de bordo para rever relatos sobre o dia em que fizemos a leitura da pág. 106. Naquela data, após a leitura, abri espaço para as colocações e vários alunos comentaram sobre a beleza de como Anne escreveu sobre um momento tão difícil. **Jê**, aluna bem participativa, falou naquela aula que “não há nada pior do que a falta de liberdade. Dá até pra sentir fome e frio, mas ficar preso...” Naquele dia um aluno da turma tinha saído havia pouco do presídio municipal, por pequeno delito cometido, e ele falou também “dá mesmo vontade de bater a cabeça na parede quando a gente tá preso”. Foi um momento de silêncio por toda a sala, pois a turma sabia do que havia lhe ocorrido. O aluno **Di** foi o último a comentar naquela aula e disse que ia repensar sobre criar pássaros em sua casa, presos em gaiolas. Percebi que, de fato, a aula se relacionou com a metáfora lida no diário de Anne Frank.

Na letra f, ainda na questão dois, o alvo da professora pesquisadora foi identificar quantos alunos consideraram possível afirmar que a história contada pelo avô do narrador, no Prólogo, era uma ficção para lidar com a dura realidade vivida por ele na infância, tendo em vista que não é possível afirmar categoricamente se os fatos mencionados pelo avô são fantasias ou não. Há a possibilidade de que realmente o avô tenha vivenciado a história por ele narrada ao neto. A dúvida contida no Prólogo o enriquece.

Nas respostas foi identificado que o aluno **Di** e a aluna **Wil** optaram por acreditar que o avô realmente na infância foi perseguido por monstros. Este posicionamento dos alunos exclui a fantasia presente na narrativa, visto que não há como negar os fatos relatados pelo avô ao neto. Ainda na mesma questão, um aluno deixou a pergunta sem resposta. Verificando o caderno de campo constatei a ausência de **Mar** na aula correspondente à leitura do prólogo. Os demais alunos citaram que o avô havia criado aquela história porque sua realidade na infância fora dolorosa e seu neto não merecia ouvir os

relatos na íntegra. **Oc** diz “Ele conta que era perseguido por monstros para o neto não lidar com a sofrência e dor que seu avô viveu.”.

Na última letra da questão dois, ou seja, letra “g”, pediu-se ao aluno o nome que se dá em literatura quando o autor representa no discurso seu próprio ato de criação, como se dá em Maus. Ainda deveria o aluno citar um trecho que exemplificasse o que foi mencionado.

Do total de alunos que responderam a questão, apenas quatro nomearam de metaficção o que foi abordado; porém, doze alunos exemplificaram de forma correta o que foi citado. Percebe-se o aprendizado do que é metaficção, sem preocupar-se com sua terminologia. Uma das hipóteses que se pode considerar é que o envolvimento e compreensão do enredo suplantaram sua nomenclatura constitutiva.

Os momentos narrativos citados para exemplificação da questão g foram bem variados. Vale destacar os exemplos de **Ka** e de **Oz**, que citam da pág. 14 a fala de Artie dirigida ao pai no segundo quadrinho “ainda quero fazer o livro sobre você”.

Na pág. 16, Artie em seu autorretrato questiona o pai sobre o relacionamento dele com Lucia Greenberg, já que sua mãe era Anna Zylberberg. Este destaque foi dado pela aluna **Ru** “naquele momento ele argumentava no meio da história, participava do assunto. Metaficção.”. Desta forma compreende-se que a aluna nomeia como metaficção o fato do personagem está manifestando na narrativa uma dúvida do autor, visto que ele não sabia de outro romance de seu pai anterior à história vivida com sua progenitora.

Na pág.46, Artie aparece com um caderno na mão pedindo para o pai contar um pouco mais de 1939 e vai desenhando assim a história do pai e como ele foi coletando os dados para seu livro. Percebe-se claramente aqui que a aluna **Al** percebeu a metalinguagem estabelecida no ato de criação do autor. Ele nos mostra como a história do seu pai lhe é revelada ao mesmo tempo em que nos conta o que o pai está lhe relatando. A metaficção é identificada por esta intercessão de quadros entre o momento presente e o passado.

Já no último quadrinho da pág. 101, Artie revê uma história em quadrinhos, feita e publicada por ele em uma revista, narrando o suicídio de

sua mãe. Na época de sua publicação o pai de Art não soube da criação feita pelo filho e que representava a dor que ambos viveram naquele momento tão doloroso. A página foi referenciada pela aluna **Jê**.

A questão de número três pedia que, baseado nas respostas anteriores, o aluno fizesse uma reflexão e comentasse sobre o processo de mediação que envolveu toda a intervenção pedagógica, abordando a complexidade de cada obra, destacando maior ou menor envolvimento na relação autor/narrador/personagens e na vivência dos fatos ou memórias relatados, indicando-os como reais, ficcionais ou metaficcionais.

Nenhum aluno se furtou de responder a questão mencionada acima. Alguns de forma mais tímida, sucinta, e outros pareceram até necessitar de um espaço maior para a resposta.

Destacar-se-ão alguns pontos que nos chamaram atenção. *O diário de Anne Frank* é presente em todas as respostas. É considerado pelos dezessete alunos um livro verdadeiro, como disse **kA**: “o que ela conta eu acredito!”

O diário de Anne Frank levou alguns alunos a sentirem-se parte da narrativa, um exemplo é o que a aluna **Rafa** registrou: “... escreveu o que aconteceu na vida dela. Lendo o livro eu estava sentindo, eu estava vivendo o diário dela.”.

Sobre o Prólogo, **Rafa** diz ser uma mentira, seguida por **Ka** “não acreditei muito no avô” e detalhado melhor por **Pri**: “o Prólogo da Srta. Peregrine me pareceu ficção o tempo todo, parecia que cada verso era para ser mais assustador que a outro.” Verifica-se aqui um tom pejorativo no posicionamento da aluna, colocando a fantasia no âmbito de “mentira”. Mais uma vez reconheço que houve uma lacuna não preenchida no momento da leitura e que a mesma dificultou alguns alunos reconhecerem o pacto ficcional proposto pela obra. Outra observação a ser feita é que se entenda aqui verso como linha, pois estávamos diante de um texto em prosa e não em versos. Recordo-me pelo registro no diário de campo de que a aluna **Pri** ficou muito impressionada com a capa do livro e disse que não gostava de história de terror, mesmo antes que eu mencionasse que apenas o prólogo seria o trecho que leríamos.

A aluna **Tam** aproveitou para reforçar sua resposta da letra “f” quando ela disse que o avô criou a história para não contar como foi difícil a infância

por ele vivida. Ela escreveu na questão 3 “o seu avô contou pra ele e de fato ele não sabe se é verdade.”

Sobre *Maus* chamou-nos atenção a escrita de **Oz** “Pelo que se vê aqui tem fatos que se distancia e ao mesmo tempo se aproximam.”. Poderíamos completar a questão com a resposta de **Oc** que disse que o pai de Art contava sobre sua sobrevivência ao holocausto e Art escrevia e desenhava sobre o que era relatado e o que acontecia no momento da produção.

Ru escolhe a palavra “metaficcionalização” para identificar *Maus*, mas ela ressalta “talvez teve algum aumento na história. Interessante o fato de ela perceber que é impossível a obra retratar com exatidão e fidelidade o que ocorreu com os pai de Artie. Ao relatar os fatos e desenhá-los há um grau de ficcionalização, ainda que o desejo do autor seja transmitir os fatos com clareza.

Chegamos à última questão da avaliação, em que o aluno deveria justificar qual das leituras lhe suscitou maior prazer literário, levando-o a buscar a continuidade da leitura. Dez alunos escolheram *O diário de Anne Frank* como sua preferência e sete mencionaram *Maus*. Entre estes **Ru** citou a ambos.

Nenhum aluno fez menção de *O orfanato da Srta. Peregrine*. Avalio que esta não-citação se deu pelo fato de que eles sabiam que, do livro, selecionei apenas o prólogo para a intervenção; e também porque muitos nem se interessaram pelo livro ao analisarmos sua capa.

Dos admiradores de Anne Frank, **Mar** destaca um trecho que lhe emocionou “quando o pai mandou Anne Frank arrumar as malas e pegar só o necessário.” Nesta aula muitos se questionaram sobre o que nos é realmente necessário para viver, para sobreviver... Os alunos fizeram inclusive na aula uma lista de coisas que eles achariam realmente essenciais nos dias de hoje de colocar em uma mochila, caso precisassem se esconder.

Jac escreveu que *O diário de Anne Frank* a despertava, tinha vontade de saber o que aconteceria em cada momento da vida da narradora. Mesmo sentimento despertado em **Tam**, que queria saber se o esconderijo seria descoberto e como tal fato se daria. **Rafa** faz parte deste grupo e vai além “porque eu me apaixonei pela história, por mais que ela sofria, eu sempre queira saber o final.” **Oz** demonstrou nesta resposta que teve interesse em ler

cada capítulo e que tinha a expectativa de que Anne e sua família saíam com vida do anexo.

Enquanto em *O Diário de Anne Frank* os alunos destacaram as emoções despertadas e as expectativas, em *Maus* quatro alunos destacaram a forma como se apresentou a leitura. **Gut, Di, Nand e Oc** ressaltaram que desde a infância gostam de quadrinhos. Eles fazem parte do grupo mais jovem da sala. **Nand** diz “em quadrinhos dá pra saber melhor como acontecia as coisas com eles”.

Roma disse que *Maus* despertou nele a vontade de sempre saber o que ia acontecer e **Ley** declarou sua preferência por *Maus*, pois para ele apresentava uma aventura com dificuldades.

Terminada a análise de cada resposta dada pelos alunos percebi que *O diário de Anne Frank* realmente arrebatou-os à leitura. Talvez se não tivéssemos respeitado a ordem estabelecida em nosso cronograma não teríamos chegado às respostas válidas que obtivemos. Eram a princípio alunos com pouquíssimo contato com a leitura literária e que puderam ampliar seu repertório de forma significativa através de uma trajetória em que as dificuldades iam sendo acrescentadas de acordo com seu desenvolvimento.

Sobre as metáforas citadas percebi que não variaram, mas como já disse a turma se identificou muito como o trecho em que Anne se compara a um pássaro e ao comentar algumas respostas dadas à atividade, lembrei-os de outras metáforas destacadas durante as leituras.

Senti que não foi uma boa escolha a leitura apenas do Prólogo de *O Orfanato da Srta. Peregrine*. Sugiro a quem for reaplicar esta intervenção, ampliar ao menos para o primeiro capítulo do livro, ou ainda preparar uma aula expositiva sobre todo o enredo. Fiquei até mesmo triste por não vê-lo citado por sequer um aluno como o texto de sua preferência. Reavaliei até mesmo minha postura como professora-pesquisadora e deixo claro que, ainda que se apresente apenas o prólogo de uma obra, é necessário que o professor a conheça na íntegra e compreenda o que a obra propõe ao leitor.

É conveniente, ainda dentro da análise autocrítica, apontar que o maior envolvimento com as duas obras citadas pelos alunos, *Diário de Anne Frank* e *Maus*, foi intensificado pelo tempo destinado a suas leituras e possivelmente ao

gosto pessoal da professora aplicadora da intervenção. Tal fato é natural que ocorra, não obstante, deve ser sempre avaliado.

A leitura de *Maus* buscava a compreensão do que era uma metaficção e pelos comentários e exemplos senti que alguns alunos se despertaram para este modo especial de criação. Foi muito tranquilo “conduzi-los” na etapa de leitura de *Maus*, pois todos tinham em mãos o livro e, no coração e na mente, o desejo de lê-lo. Das leituras que foram feitas em casa percebi que realmente estavam dedicando um tempo para “mergulharem” no campo literário.

4.3.2 O exercício da autoria criativa

Na segunda etapa da atividade avaliativa decidimos pedir a produção de uma página de diário. O objetivo com esta atividade era perceber se os alunos se apropriaram do gênero diário e do recurso metafórico para expressar vivências difíceis, as quais não basta apenas o uso da linguagem cotidiana. Almejamos também encontrar nos textos dos alunos um maior cuidado com a escolha lexical.

A execução da tarefa seguiu orientações que poderão ser conferidas no material em anexo.

A tarefa foi realizada durante uma aula de sessenta minutos. Houve a entrega da folha escrita com as orientações e o aviso de que somente ao final da aula as produções seriam recolhidas. Foi lembrada também aos alunos a necessidade de silêncio durante toda a aula, principalmente por aqueles que terminassem a produção antes dos colegas.

Nesta aula, apenas uma aluna se negou a fazer o texto, visto que tinha uma grande probabilidade de ser reprovada por excesso de faltas e por ter tido pouco comprometimento com as leituras. Em seu diário de leitura ela escreveu: “não tenho muito interesse pelo livro que se foi visto foi muito com descuido.” Somente este fato me preocupou, mas foi contornado como em outras ocasiões. A aluna permaneceu na sala em silêncio diante da folha entregue. Quanto aos demais, percebi durante a atividade muita atenção e dedicação à escrita e nenhum deles necessitou de tempo extra após o sinal de término da aula para concluírem sua produção.

Quanto ao gênero textual, todos os alunos que fizeram o texto corresponderam ao solicitado. Destes, treze nomearam seus leitores fictícios, sendo que nenhum nome corresponde ao de colegas da turma. Três alunos iniciaram sua escrita saudando o próprio diário. Um aluno iniciou a página saudando “Amigo, psiu”. Três alunos não mencionaram no início da sua página os seus leitores fictícios. Temos então um total de vinte páginas de diário produzidas para análise.

Durante o momento de produção, logo no início, apenas uma aluna me chamou à sua mesa e baixinho perguntou se podia relatar algo muito pessoal (abuso sexual) e eu lhe falei que se isto lhe fizesse bem, ficaria livre para expor-se através do pseudônimo que escolhesse. Como sua leitora real, pensei: o que fazer diante do quadro? Mas, concluí, não era para mim que ela escrevia, mas para seu leitor fictício, buscava ali o alívio de falar e saber que, como Anne, sua história um dia foi lida por alguém.

Ao final da aula, tive uma “grata surpresa”: a aluna **Pri** falou diante da turma: “acredito na sua discrição professora e por isso desabafei de algo que me atormentava há muito tempo. Ninguém sabe do que coloquei neste papel.”. Agradei a confiança e lhe falei que muitas vezes já confessei ao papel o que não tive coragem de falar com os outros. Saí este dia da sala muito emocionada.

Fiquei atenta ao entregarem suas folhas para verificar se tinham usado realmente pseudônimos. Por códigos reconheceria cada texto, mas minha função será de uma pesquisadora e meu foco neste momento serão as metáforas escolhidas e não se os textos são ficcionais ou reais. Foi o momento mais difícil para lidar com a pesquisa através de um olhar mais técnico.

Nos comentários identificarei meus alunos, utilizando dos pseudônimos escolhidos por eles durante a produção da página de diário, acompanhados entre parênteses pelas abreviaturas que os identificavam durante a pesquisa.

Iniciemos com o texto de **Ágatha (Pri)** que traz um relato sobre um incidente ocorrido há mais de oito anos. Ela o metaforiza da seguinte forma: “Fui uma menina linda, mas que infelizmente pulou alguns degraus da vida e avançou rumo ao sombrio.” O seu leitor fictício é Oxum, que por minha ignorância era um ser do sexo masculino. Que bom que pesquisei antes de falar-lhe que sua despedida estava equivocada: “minha querida Oxum”. Ainda

no texto dela encontramos; “...por uma simples distração caí da escada como uma bola, foi como se eu tivesse sido atropelada por um caminhão...”

M.J. (PJ) escreveu no diário, para seu amigo fictício, que estava em um dia “pouco melhor”. Encontrei sua metáfora hiperbólica em “Depois disso foi como se o chão tivesse se abrindo e eu caí num buraco profundo, tão profundo que ainda não cheguei ao fim.” E como se quisesse justificar sua queda usa de metáfora para explicar o relacionamento conturbado com a sua progenitora comparando às rosas: “embora lindas ainda te machucam com os espinhos, assim como o fez minha mãe comigo”.

Júlio (Gut) escreveu uma página de diário. Refletiu sobre fatos da vida, mas não fez uso de metáforas em seu texto. Precisa também de cuidar um pouco da escrita, pois a pontuação e incoerência às vezes complicam a interpretação. Mas folgo em saber que sempre fez comentários sobre os textos lidos em casa.

Fato interessante ocorreu com a página do **Lucas (Ru)**, este foi pseudônimo para sua página de diário. Quando saí da escola naquele dia alguns colegas entre risinhos falaram apontando para “Lucas”: “o dele, professora, você vai saber na hora que ler a última linha; vai saber direitinho de quem é...”. Fiquei bem curiosa... Realmente identifiquei-o facilmente. Escreveu como se tivesse tudo acontecido no dia anterior “Oi diário! Ontem foi um dia de sol...”, mas no final coloca uma metáfora em uma situação que o “entregaria como autor”: “fiquei que nem um pinto molhado e ainda por cima molhei o livro que estava levando para ler na hora de folga.”

Recordo e não posso deixar de registrar a frustração de receber de volta O diário de Anne Frank todo enrugado naquela aula, mas também a alegria de saber que meu aluno “Lucas” estava pela primeira vez levando um livro de literatura para ler nos intervalos do trabalho. Quando o conheci nem os livros didáticos ele carregava.

Leonardo (Oc) faz uma narrativa de um episódio que havia lhe acontecido há algum tempo. Inicia sua página com data, mas seu texto começa com a expressão “certo dia”. Ao fim de seu relato indaga sobre a aparição de uma senhora, colocando a dúvida se ela seria real ou criada pela sua imaginação num momento de doença: “olhei pro lado e vi uma mulher sentada naquela cadeira, [...] veio até mim como se tivesse asas e me deu um beijo.”

Ele não apresentou metáforas explícitas em seu texto, nem sequer neste trecho onde aparece um ser com características humanas e divinas.

Maria Clara (Mar) relata ao seu diário uma situação que ela considera horrível e diz “nessa hora é como se o mundo tivesse parado. Parou tudo.” Termina sua página de forma carinhosa: “Bjs”.

Bira (Di) conversa com seu “querido diário” e lhe conta sobre uma passagem na cadeia sem usar metáforas. Relata sobre superação deste momento triste em sua trajetória.

Emanuely (Rafa) nomeou a seu diário de Suzie. Ela fala que a data em que escreve a página corresponde ao seu aniversário e o que era para ser um dia de alegria se transformou em tristeza, pois seu namorado foi assassinado nesta data. Ela termina seu diário metaforicamente: “Fiquei num buraco profundo de tristeza.”.

Eleen (Mandy) começa assim: “Minha querida Merly” e já vai lhe questionando: “...será que você aguentaria me ouvir?”. Apresenta no segundo parágrafo uma comparação de sua vida com uma casa escura onde há necessidade de que se acendam velas para clarear. Relata alguns fatos e conclui sua conversa: “[...] digo que assim como o céu é desenhado cada dia de um jeito, assim tem sido dentro de mim. São mudanças inexplicáveis. Ao menos, agora, há uma vela acesa...”

Talita (Jê) criou sua leitora fictícia e chama-lhe carinhosamente de “Fê”, o que pode denotar uma maior intimidade dela com a página de diário criada. Data sua página no ano de 2018, mas escreve sobre um fato ocorrido em 2011. Metaforicamente fala da morte de sua “rainha”: a mãe. Relembra a alegria e a simplicidade da progenitora e diz: “Sinto que uma parte de mim foi arrancada. O meu coração falta um pedaço pela falta que sinto de minha querida mãe.”.

João Paulo (Ley) escolheu Mário para ser seu leitor e já apresenta o seu mau momento como “parece que um caminhão passou em cima de mim.”. Ele se vê preso em meio ao que chama de guerra entre policiais e bandidos. Ele relata sentir-se preso, mas tem esperança de que vai conseguir sair da situação e promete ao seu diário: “E vou colocando tudo aqui no papel todo dia. Abraços”.

Jordan de Todos os Santos (Oz), que tem por amigo Diógenes, conta sobre um dia “tenso” onde ele sua namorada vão a um show e para entrar no recinto ele precisou passar por uma “revista” dos seguranças. Jordan ficou indignado como foi abordado, pois como diz é um trabalhador e não um bandido e termina seu desabafo no diário com a metáfora “me senti um cão sem dono.”

Fiquei imaginando se tal fato tinha realmente acontecido com este meu aluno e se foi real ele com certeza fez um uso de uma excelente metáfora, poisé um aluno que sempre demonstrou ser muito correto em todas as suas atitudes.

Luane (Ka) conta um fato também triste para sua leitora fictícia Luiza: a morte por envenenamento de seu cão Bob. Ela termina seu pequeno relato assim “Eu estou me sentindo com um vazio enorme dentro de mim.”

Kiky é saudada pela amiga **Sheyla (Wil)**, que, diferente da maioria dos textos apresentados, disse que teve um dia muito bonito na véspera do seu relato, até que foi sobressaltada por um incidente com sua filha. Mais calma, após todo o ocorrido, ela compara a filha a uma flor e diz que os olhos da filha brilham alegres e felizes como o sol. Interessante que Sheyla escreve pouco nesta página, mas a termina assim: “minha amiga, me desculpa de te ocupar tanto assim.”.

Jane (Jac) é outra aluna que em seu texto destaca um fato alegre entre as dificuldades que a vida lhe apresenta. Julia foi convocada para o exército, onde julga poderá ajudar a salvar sua pátria e compara este dia a “natal com a família”.

Sophia (Ro) conta ao seu diário, nomeado por Rose Marcia, fatos que segundo ela não tinham sido mencionados anteriormente. Segundo ela sua família tem alguns problemas, incluindo o envolvimento do pai com o mundo do tráfico. Por tal envolvimento, o pai foi espancado na frente de Sophia e de sua irmã de apenas nove anos. Metaforicamente ela diz que para a irmã o agressor foi visto como um “lobo mau”. Sophia está muito triste, mas tem esperança de que seu pai pense nos familiares e mude de atitudes. Ela também pede a Deus que livre a família de coisas piores, mas termina em meio a suas angústias a página de forma carinhosa: “Beijos!”.

“Tchau! Fui! Do seu **Igor (Dan)!**” É assim que se encerra a página onde Igor escreve para Chris sobre alguns momentos de sua vida aos quais ele

julga terem sido um teste preparado para ele. Aos dezoito anos Igor se viu abandonado pela família. Ele relata que há dias que come, outros não, mas agradece ao diário por ser seu amigo, aquele com quem ele desabafa. Impossível não ver a presença do texto de Anne Frank neste trecho de Igor. Lamentei apenas não encontrar outras metáforas em sua página além da amizade fictícia com o diário.

Lili é a amiga fictícia de **Lorena (Cida)** e com quem ela diz desabafar-se sobre a vida. Com pai alcoólatra e mãe usuária de drogas ela se vê muito triste. A mãe de Lorena, segundo ela conta em seu diário, era linda, tinha um cabelo comprido e cacheado, um corpo “padrão” de beleza, mas que após iniciar o uso do crack foi desfigurando-se.

Dá pra entender pelo relato de Lorena porque a aluna metaforizou sua vida após os dezoito anos como “tudo se tornou uma tempestade”. Para encerrar a produção textual ela demonstra uma amizade com sua página de diário como Anne Frank fazia: “Sua” Lorena.

Júlia (Cris) escreveu com intimidade a sua página de diário, chamando-a de “Rô” e justificando ter passado uma semana sem escrever nada, pois foi muito difícil este tempo, visto que o mesmo antecedeu à morte de sua mãe. Suas figuras metafóricas remetem ao mundo dos seres fantásticos. Julia diz que tinha uma força incrível: “me sentia como um super-homem”. Mas, diante do quadro de sua mãe, vendo-a como “uma mulher-maravilha se acabando aos poucos”, ela (Júlia) se enfraquecia, como se “chegasse perto da *criptonita*”, pedra que nas estórias do Super-homem tem o poder de destruí-lo. Sua dor é intensificada na escrita pelas letras garrafais: “HORRÍVEL” e pela metáfora de que tiraram seu coração, deixando um buraco tão grande que, segundo ela, só Deus pode preencher. Ainda conclui: “é por isso estou me desabando com você, Rô, pois com você posso falar o que sinto, posso descarregar esse caminhão de pedra brita que está sobre mim”.

É muito bom ter você como amiga, pois me ouve sem reclamar.

Agora estou bem melhor, muito obrigada por me ouvir.

Fica com Deus, até amanhã amiga.

Bjss!”

Uiliane (Tam) faz relatos de uma prisão efetuada a seu irmão e como ela pôde confortar a mãe neste momento, porém seu texto não apresenta metáforas.

Ao concluir esta análise dos textos produzidos registro com satisfação que a maioria dos alunos conseguiu demonstrar em suas produções a posse autônoma de utilização da linguagem metafórica a fim de externar seus sentimentos, em contraposição do uso de linguagem comum e corriqueira. Percebi também a aquisição do domínio do gênero diário. Senti que houve um encontro dos meus alunos com as leituras propostas, externado nas palavras. Corroborar com este momento o que diz Cosson:

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 que realizamos logo após terminar a leitura (Cosson, 2016, p. 65).

Meu momento interior é de alegria por contribuir com o letramento literário de meus alunos da EJA durante o ano letivo de 2018.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta pesquisa de intervenção, cabe fazer uma reflexão sobre toda a trajetória traçada desde o momento em que tive contado com a minha orientadora. Ali naquele primeiro momento já recebi as primeiras orientações e conversamos sobre a definição do problema a ser pesquisado. Expus que amo ler e já tinha desenvolvido diversas atividades voltadas à leitura na escola, mas que nunca tinha traçado um projeto com a pertinência dos que examinei no repositório do PROFLETRAS.

Naquele dia, ainda não tinha também definidas as obras que iríamos apresentar aos alunos. Acatei as sugestões da professora e, entre as obras, adquiri o livro *Maus*. Para minha surpresa, relutei iniciar a leitura de uma obra metaficcional em quadrinhos, pensando que meus alunos não teriam poder aquisitivo para comprá-la, além de ser uma obra com uma extensão de páginas que eles supostamente não teriam antes lido. Foram muitas indagações, mas, assim que li pela primeira vez *Maus*, as nuvens de dúvidas se afastaram diante do prazer alcançado pela leitura. Ao final da leitura da obra, já estava certa de que a indicação de minha orientadora tinha sido perfeita. Meus alunos da EJA mereciam a oportunidade de terem, em sua bagagem literária, a leitura de uma obra que, além da qualidade estética que envolve sua narrativa, apresenta elementos literários a serem explorados, sobretudo a metaficção.

Partimos, então, para a escolha das demais obras que comporiam a pesquisa de intervenção. Foi mais tranquilo chegar à definição da primeira obra a ser lida, visto que já tinha lido diversos fragmentos de *O diário de Anne Frank*. A obra sequencial que serviria como um elo entre as duas selecionadas anteriores é de uma estética ligada ao fantástico, porém decidimos não lê-la por inteiro, destacando apenas o seu prólogo. Desta forma, foi incorporado à pesquisa o prólogo de *O orfanato da Srta Peregrine para crianças peculiares*.

Realizei, com os alunos da EJA, duas atividades, para ter um perfil de seu repertório literário, e confirmei minha suspeita de que eles tinham um contato muito pouco expressivo com a leitura literária. Desde o início, pedi a eles que participassem de minha pesquisa de intervenção sempre levando com seriedade as atividades que seriam propostas. Quando comentei com eles sobre as obras que seriam lidas, logo indagaram como as conseguiríamos, pois

a maioria não teria como adquiri-las. Somente o aluno **Oz** disse que poderia comprá-las e assim o fez.

Foi aí que tive a ideia de, em uma reunião pedagógica nas escolas em que leciono, falar sobre a pesquisa de intervenção que estaria desenvolvendo com os alunos da EJA e perguntar aos colegas se poderiam contribuir para a compra de exemplares. Com o dinheiro arrecadado consegui comprar vinte e cinco obras *O diário de Anne Frank*. De posse de uma declaração de minha qualificação, procurei a Secretaria Municipal de Educação de minha cidade, que me assegurou enviar para a escola vinte obras do livro *Maus*, de Art Spiegelman. Sendo assim, a única obra da qual só havia cinco exemplares para as atividades foi *O orfanato da Srta. Peregrine*. Quatro destas emprestadas por amigos. Para a aula em que a abordei utilizei meio xerográfico e uso do datashow.

Meus alunos também não sabiam o que era um diário de leitura e por isso a escola disponibilizou os cadernos e as capas para entregá-los no início da aplicação do projeto, explicando-lhes que seria para o registro das leituras efetuadas no decorrer da pesquisa.

Os pressupostos teóricos que endossam a pesquisa foram lidos e relidos durante o seu desenvolvimento, a fim de que pautassem a preparação das atividades propostas e a análise dos resultados. Gostaria de destacar a preciosa indicação da obra *O livro da metaficção*, de Gustavo Bernardo, por parte da banca, quando da qualificação. Ela veio esclarecer com precisão o que eu apresentaria aos meus alunos.

Também foi indicação da banca de qualificação o filme *Escritores da Liberdade*, como uma atividade motivacional prévia à leitura das obras. O filme foi exibido na escola sem dificuldades, pois contei com o apoio da supervisora para a organização do ambiente. Foi uma atividade muito pertinente e também muito apreciada pelos alunos. Alguns nem se recordavam quando tinha sido a última vez que assistiram a um filme e em especial na escola. Foi bastante interessante também que, no caderno de leitura, alguns alunos citaram sobre o fato de a protagonista apresentar aos seus alunos o que era o holocausto através da leitura de um livro e que ela tinha o desejo de que seus alunos descobrissem novos horizontes através da leitura. Eles fizeram, ainda, registro

de suas apreciações sobre o filme e pediram que eu escolhesse um outro, para entenderem um pouco mais sobre o momento histórico retratado: o holocausto.

Decidimos então apresentar-lhes “O menino do pijama listrado”, uma obra fílmica de grande prestígio e que retrata de maneira ficcional o encontro entre duas crianças que não podem ser amigas por conta de sua origem: um alemão ariano e um judeu. Durante a exibição do filme, vi várias vezes alunos se emocionarem com as cenas exibidas. Ao final duas alunas, **Pri e Wil**, vieram comentar que, se soubessem que o final do filme era tão triste, elas não teriam assistido. Pensei logo evitar comentário sobre o destino de Anne Frank quando fôssemos fazer a leitura da obra. Evitei, então, na apresentação dos elementos pré-textuais, a leitura da contracapa do livro.

A leitura de O diário de Anne Frank transcorreu conforme a programação feita. Os alunos se envolveram e até me surpreenderam com a disposição dada no momento do compartilhamento de informações. Seis alunos da turma que não concluíram a grade do 9º ano foram os únicos que não se manifestavam durante a leitura, pois eram muito faltosos e não procuravam saber o que foi combinado na aula anterior.

Sobre a leitura do prólogo de *O orfanato da Srta. Peregrine para crianças peculiares*, sinto que falhei na aplicação da atividade, visto que seria necessário ao menos mais uma aula para explorá-lo melhor, possivelmente através de uma atividade dirigida ou dando sequência na leitura até terminar o capítulo um. Confesso que, como pesquisadora, neste momento, me distraí, pois só fui perceber esta falha quando, na avaliação final, nenhum aluno citou de forma mais apreciativa a leitura do prólogo.

Já durante a leitura de *Maus*, senti um crescente na formulação de minhas atividades, um maior volume de troca de experiências com a leitura entre os alunos durante as rodas de conversa e um desempenho bem satisfatório nas atividades escritas. Nas rodas de leitura, percebi que eles realmente se sentiam em uma “comunidade de leitores”.

Quando iniciei o PROFLETRAS, ouvi de vários egressos que, ao chegarmos ao momento de recebermos nosso título de mestre é que teríamos dimensão de nossas mudanças. Hoje me sinto muito mais competente. Sei “defender” a literatura como um bem indispensável a todos os meus alunos. Cito, sempre que oportuno, as ideias de Antonio Candido, para que as pessoas

com quem convivo, principalmente na escola, reconheçam a literatura como um direito para a formação integral do ser humano. Tenho embasamento teórico para as minhas colocações em reuniões escolares, no meio social e até em congressos, dos quais participei sempre com anuência e acompanhamento de meus mestres e em especial de minha orientadora. Nos congressos sentia-me sempre tranquila, pois o aporte teórico recebido no curso e o material preparado para as apresentações condiziam com precisão à nossa proposta pedagógica.

Sinto um desejo latente de ler mais, aplicar com mais afinco minhas propostas. Hoje realmente sei a importância de se traçar objetivos literários específicos, fazer a diferença no crescimento do repertório dos meus alunos e de estar sempre em contato com os autores renomados de nossa área de atuação.

Posso dizer que sou uma agraciada, pois em uma das escolas onde atuo há um mestre e uma mestranda do PROFLETRAS – UFJF e isto fortalece a nossa fala de esperança em uma educação, oferecida à escola pública, cada vez com mais qualidade. Além disso, estou tendo a oportunidade de ver que alunos que até o momento da aplicação da pesquisa interventiva não havia lido sequer um livro por completo, hoje frequenta a biblioteca da escola, comenta sobre leituras que estão fazendo e até mesmo escreveram para a professora do ano letivo de 2019 sobre a experiência vivida conosco.

Minha responsabilidade ampliou-se com a aplicação desta intervenção, não me basta agora ser professora... sou uma pesquisadora.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, Gustavo. **O livro da Metaficção**. Rio de Janeiro: Tinta Negra Bazar Editorial, 2010.

CANDIDO, Antonio. O direito a literatura. In: **Vários escritos**. 3 ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CHARTIER, Roger. Comunidades de leitores. In: **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**/Roger Chartier; trad. Mary Del Priore – Brasília: Editora Universidade Brasília, 2ª Ed, 1998.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**/ Teresa Colomer; trad. Laura Sandroni. – São Paulo: Global, 2003.

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

COSSON, Rildo e PAULINO, Graça. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: ZILBERMAN, Regina e RÖSING, Tânia M. K. (org.) - São Paulo: Global, 2009.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Educar. N. 16, p. 181-191, 2000.
Disponível em:
[HTTP://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf).>. Acesso em: 25 jan. 2016.

EVEN-ZOHAR, Itamar. **Teoria dos polissistemas**. Revista Translatio 4, pp. 2-21 [Marozo, Luis Fernando, Carlos Rizzon & Yanna Karlla Cunha trans.]

FRANK, Otto H. e PRESSLER Mirjan. [Tradução CALADO, Alves]. **O diário de Anne Frank**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João editores, 2010.

ISER, Wolfgang. **O ato de leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, p. 101 – 157.

ISER, Wolfgang. Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. In: LIMA, Luiz Costa (org.). **Teoria da Literatura em suas Fontes Volume II**. 2ª ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

MCCLLOUD, Scott. **Desenhando quadrinhos:** os segredos das narrativas de quadrinhos, mangás e graphic novels. São Paulo: M Books do Brasil Editora Ltda, 2008.

NIKOLAJEVA, M. & SCOTT, C. **Livro ilustrado:** palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

PEREIRA, Nilton Mullet e GITZ, Ilton. **Ensinando sobre o Holocausto na escola:** informações e propostas para professores do ensino fundamental e médio. Porto Alegre: Penso, 2014.

RANSOM, Riggs. **O orfanato da Srta. Peregrine.** [Tradução Edmundo Barreiro e Marcia Blasques – 2 ed.]. Leya, 2015.

REICHMANN, Brunilda T. O que é metacficção? Narrativa narcisista: o paradoxo metaficcional, de Linda Hutcheon. Disponível em:
<<https://www.uniandrade.br/docs/mestrado/pdf/publicacoes/metaficcao.pdf>>
Acesso em: 20 maio 2018.

SPIEGELMAN, Art. **Maus:** a história de um sobrevivente. [Tradução Antonio de Macedo Soares]. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

TODOROV, Tzvetan. A narrativa fantástica. In: _____. *As estruturas narrativas*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

ZILIO, C. (1974). In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em:
<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra33738/identidade-ignorada>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

ANEXOS

1- QUESTIONÁRIO

Prezado aluno (a), você participará de uma pesquisa cujos dados serão utilizados em um Projeto de intervenção da mestrandia Terezila Barra Silva de Oliveira. Para tanto é necessário que você seja o mais sincero possível em suas respostas.

E. M. Ribeiro Junqueira Turma: EJA 9º ano.

Nome ou pseudônimo:

1) Quais destes tipos de livros, seja em papel ou em formato digital, você leu no último ano?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Bíblia | <input type="checkbox"/> Saúde e Dietas |
| <input type="checkbox"/> Religiosos | <input type="checkbox"/> Biografias |
| <input type="checkbox"/> Contos | <input type="checkbox"/> Autoajuda |
| <input type="checkbox"/> Romance | <input type="checkbox"/> Artes |
| <input type="checkbox"/> Didáticos, ou seja, livros utilizados nas matérias do seu curso | <input type="checkbox"/> Juvenis |
| <input type="checkbox"/> Infantis | <input type="checkbox"/> Viagens e esportes |
| <input type="checkbox"/> História em quadrinhos, Gibis ou RPG | <input type="checkbox"/> Línguas (como inglês, espanhol, etc.) |
| <input type="checkbox"/> Economia, Política, Filosofia, Ciências | <input type="checkbox"/> Enciclopédias e dicionários |
| <input type="checkbox"/> Poesia | <input type="checkbox"/> Esoterismo ou ocultismo |
| <input type="checkbox"/> Culinária, Artesanato, “Como Fazer” | |

2) Em qual destes lugares você costuma ler livros, sejam eles em papel ou digital?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Sala de aula | <input type="checkbox"/> Parques, praças, shopping, praia ou clubes |
| <input type="checkbox"/> Trabalho | <input type="checkbox"/> Livrarias |
| <input type="checkbox"/> Bibliotecas da escola | <input type="checkbox"/> Outros lugares |
| <input type="checkbox"/> Ônibus | <input type="checkbox"/> Bibliotecas comunitárias, mantidas por moradores |
| <input type="checkbox"/> Consultórios, salões de beleza ou barbearia | <input type="checkbox"/> Lan House, Cafeteria ou bares |
| <input type="checkbox"/> Bibliotecas públicas | |

3) Você gostaria de ter lido mais livros do que leu nos últimos 3 meses?

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sim | <input type="checkbox"/> Não |
|------------------------------|------------------------------|

4) Qual destas razões é a principal para você não ter lido mais livros nos últimos 3 meses?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Por falta de tempo | <input type="checkbox"/> Porque não tem dinheiro para comprar |
| <input type="checkbox"/> Porque prefere outras atividades | <input type="checkbox"/> Porque tem dificuldades para ler |
| <input type="checkbox"/> Porque não tem paciência para ler | <input type="checkbox"/> Por não ter um local onde comprar |
| <input type="checkbox"/> Porque não há bibliotecas por perto | <input type="checkbox"/> Porque não tem um bom lugar para ler |
| <input type="checkbox"/> Porque acha o preço de livro caro | <input type="checkbox"/> Porque não tem acesso sempre à Internet |
| <input type="checkbox"/> Porque se sente muito cansado para ler | <input type="checkbox"/> Não sabe |
| <input type="checkbox"/> Porque não gosta de ler | |

5) Você tem algumas das seguintes dificuldades para ler?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Não tem paciência para ler | <input type="checkbox"/> Não compreende a maior parte do que lê |
| <input type="checkbox"/> Lê muito devagar | <input type="checkbox"/> Não tem dificuldade nenhuma |
| <input type="checkbox"/> Tem problemas de visão, ou outras limitações físicas | <input type="checkbox"/> Não sabe ler |
| <input type="checkbox"/> Não tem concentração suficiente para ler | |

6) Quais das atividades que você realiza no seu tempo livre? sempre, às vezes ou nunca?

Assiste televisão

- Sempre
 Às vezes
 Nunca

Escuta música ou rádio

- Sempre
 Às vezes
 Nunca

Usa a Internet

- Sempre
 Às vezes
 Nunca

Reúne-se com amigos ou família

- Sempre
 Às vezes
 Nunca

Assiste vídeos ou filmes em casa

- Sempre
 Às vezes
 Nunca

Usa WhatsApp

- Sempre
 Às vezes

- Nunca

Escreve

- Sempre
 Às vezes
 Nunca

Usa Facebook, Twitter ou Instagram

- Sempre
 Às vezes
 Nunca

Lê jornais, revistas ou notícias

- Sempre
 Às vezes
 Nunca

Lê livros em papel ou livros digitais

- Sempre
 Às vezes
 Nunca

Pratica esportes

- Sempre
 Às vezes
 Nunca

Passeia em parques e praças

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

Desenha, pinta, faz artesanato ou trabalhos manuais

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

Vai a bares, restaurantes ou shows

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

Joga games ou videogames

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

Vai ao cinema, museus ou exposições

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

Descansa

- Sempre

- Às vezes
- Nunca

Faz compras

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

Viaja (campo/ praia/ cidade)

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

Faz artesanato e trabalhos manuais

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

Desenha, pinta

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

Não faz nada, descansa ou dorme

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

7) Os livros que você costuma ler são:

- Comprados em lojas físicas ou pela Internet
- Presenteados
- Emprestados por alguém da família
- Emprestados em bibliotecas de escolas
- Distribuídos pelo governo ou pelas escolas
- Baixados da Internet
- Emprestados por bibliotecas públicas
- Emprestados em outros locais
- Fotocopiados, xerocados ou digitalizados
- Não sabe

8) Nos últimos três meses você comprou livros em papel ou em formato digital?

- Sim
- Não

9) Há quanto tempo você comprou o seu último livro?

- Há mais de 3 a 6 meses
- Há mais de 7 a 12 meses
- Há mais de 1 a 2 anos
- Há mais de 2 anos
- Nunca comprou livros

10) Em geral, sem contar livros didáticos, ou seja, livros utilizados nas matérias do seu curso, você compra livros em qual destes lugares?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Livrarias físicas | <input type="checkbox"/> Escola, supermercados ou lojas |
| <input type="checkbox"/> Bancas de jornal e revista | <input type="checkbox"/> Bienais ou Feiras de livros |
| <input type="checkbox"/> Livrarias online (pela Internet) | <input type="checkbox"/> Na rua, com vendedores ambulantes |
| <input type="checkbox"/> Sebos ou lojas de livros usados | <input type="checkbox"/> Em casa ou no local de trabalho, com vendedores "porta a porta" |
| <input type="checkbox"/> Igrejas e outros espaços religiosos | |
| <input type="checkbox"/> Outros locais | |

11) Dentre estes fatores, quais você leva em conta ao escolher um lugar para comprar livros?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Tema ou assunto | <input type="checkbox"/> Capa Críticas ou resenhas |
| <input type="checkbox"/> Recomendações de amigos u familiares | <input type="checkbox"/> Ilustrações |
| <input type="checkbox"/> Autor | <input type="checkbox"/> Publicidade ou anúncio Editora |
| <input type="checkbox"/> Título do livro | <input type="checkbox"/> Recomendações em sites especializados |
| <input type="checkbox"/> Preço | <input type="checkbox"/> Dicas de outras pessoas |
| <input type="checkbox"/> Recomendações de professores | <input type="checkbox"/> Outro motivo |

12) Alguém influenciou ou incentivou você a gostar de ler livros?

- Sim Não

(SE SIM) Qual foi a pessoa que mais te influenciou ou incentivou?

13) Você diria que costuma/costumava ver seu pai ou responsável do sexo masculino lendo:

- Sim Não

14) Você diria que costuma/costumava ver sua mãe ou responsável do sexo feminino lendo:

- Sim Não

15) Até qual ano da escola o seu pai ou responsável do sexo masculino estudou?

16) E até qual ano da escola a sua mãe ou responsável do sexo feminino estudou?

17) Seus pais ou alguém da família já te deram livros de presente?

- Sempre Algumas vezes Nunca

18) Qual das seguintes frases que mais se aproxima do que significa leitura para você? E em segundo lugar?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> A leitura traz conhecimento | <input type="checkbox"/> A leitura facilita aprendizagem na escola |
| <input type="checkbox"/> A leitura traz atualização | <input type="checkbox"/> A leitura é uma atividade prazerosa |
| <input type="checkbox"/> A leitura me ensina a viver melhor | <input type="checkbox"/> A leitura ocupa muito tempo |
| <input type="checkbox"/> A leitura pode fazer uma pessoa 'vencer na vida' e melhorar sua situação financeira | <input type="checkbox"/> A leitura é uma atividade cansativa |
| <input type="checkbox"/> A leitura é uma atividade interessante | <input type="checkbox"/> Só leio porque sou obrigado(a) |
| | <input type="checkbox"/> A leitura não serve para nada |
| | <input type="checkbox"/> Nenhuma destas |

19) Atualmente, você está lendo algum livro?

- Sim Não

(SE SIM) Responda:

a) Qual ou quais?

b) Qual o motivo levou à leitura atual?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Por gosto ou interesse pessoal | <input type="checkbox"/> Por motivo profissional |
| <input type="checkbox"/> Por motivo religioso | <input type="checkbox"/> Porque ganhou o livro |
| <input type="checkbox"/> Por indicação da escola | <input type="checkbox"/> Para se distrair |

c) E quem é o autor deste último livro que você leu ou está lendo?

20) Qual é o livro que mais marcou você ou que você mais gostou de ler?

21) Quais são os escritores que você conhece? Cite até 3.

22) Sobre o uso da internet assinale a opção que mais identifica você.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Usou esta semana | <input type="checkbox"/> Usou há mais de 12 meses |
| <input type="checkbox"/> Usou há menos de 3 meses | <input type="checkbox"/> Nunca usou internet |
| <input type="checkbox"/> Usou entre 3 meses e 12 meses | |

23) Para quais seguintes atividades você usa a Internet?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Trocar mensagens no WhatsApp ou o Snapchat | <input type="checkbox"/> Escutar música |
| <input type="checkbox"/> Enviar e receber e-mails | <input type="checkbox"/> Assistir vídeo, filmes ou TV online |
| <input type="checkbox"/> Acessar ou participar de redes sociais, blogs ou fóruns | <input type="checkbox"/> Trabalhar ou buscar informações sobre o trabalho |
| | <input type="checkbox"/> Jogar Fazer compras |

24) Você já ouviu falar de livros digitais, os chamados e-books?

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sim | <input type="checkbox"/> Não |
|------------------------------|------------------------------|

25) Já leu algum livro digital?

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sim | <input type="checkbox"/> Não |
|------------------------------|------------------------------|

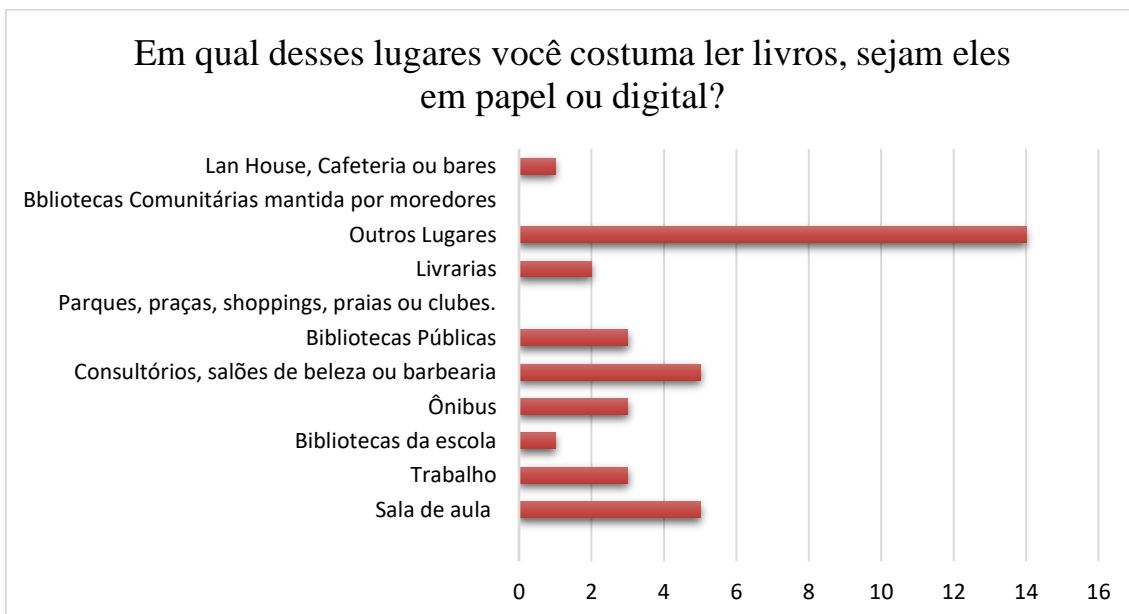
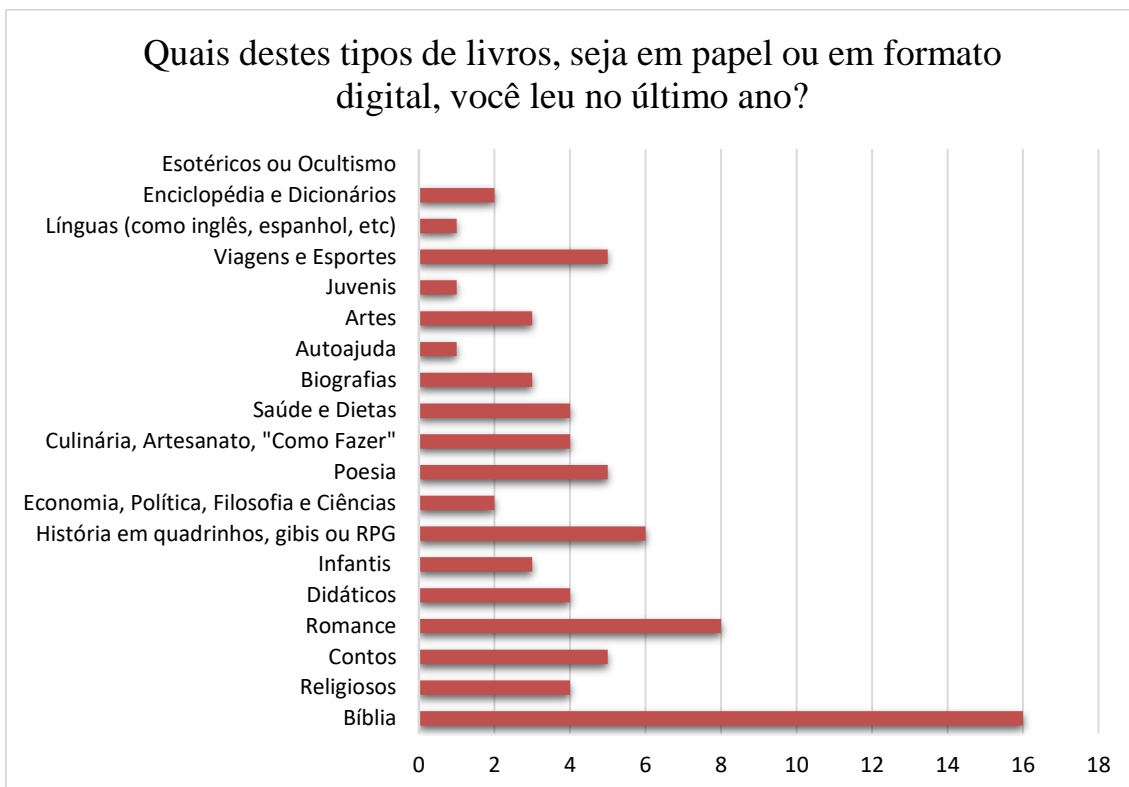
26) O que representa para você a biblioteca?

27) Pelo o que você sabe ou ouviu falar, existe na sua cidade ou bairro lugar onde poderia pegar livros emprestados?

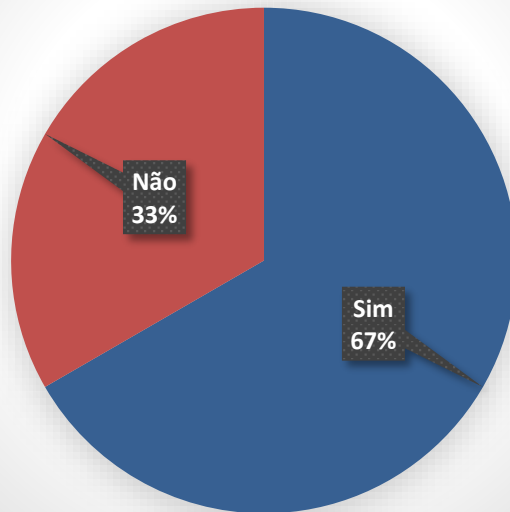
28) Alguma coisa faria você frequentar bibliotecas ou frequentá-las mais vezes?

- Ter mais livros ou títulos novos
- Ter títulos interessantes, que me agradem
- Ter atividades culturais
- Ter um bom atendimento
- Ter Internet
- Melhor disposição dos livros
- Ter horários de funcionamento ampliados (noturno e finais de semana)
- Ter ambiente mais agradável, mais claro ou com mais luz
- Ter ambientes mais parecidos com livrarias
- Ser mais próxima de casa ou de fácil acesso
- Outros
- Nada faria frequentar biblioteca

2 RESULTADOS GRÁFICOS

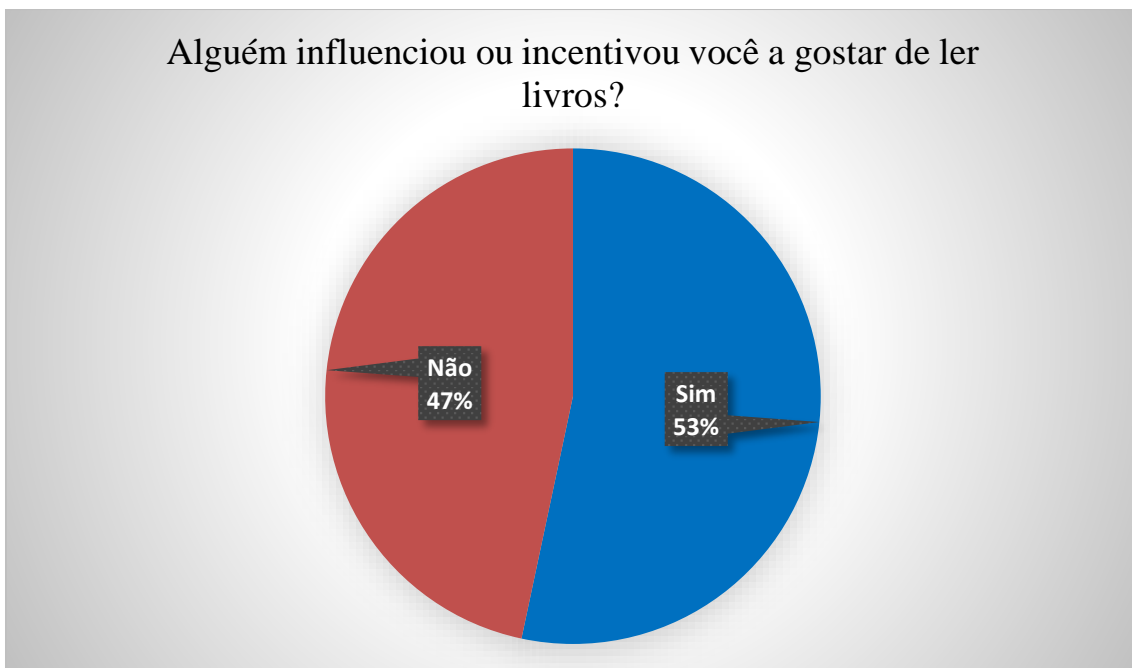
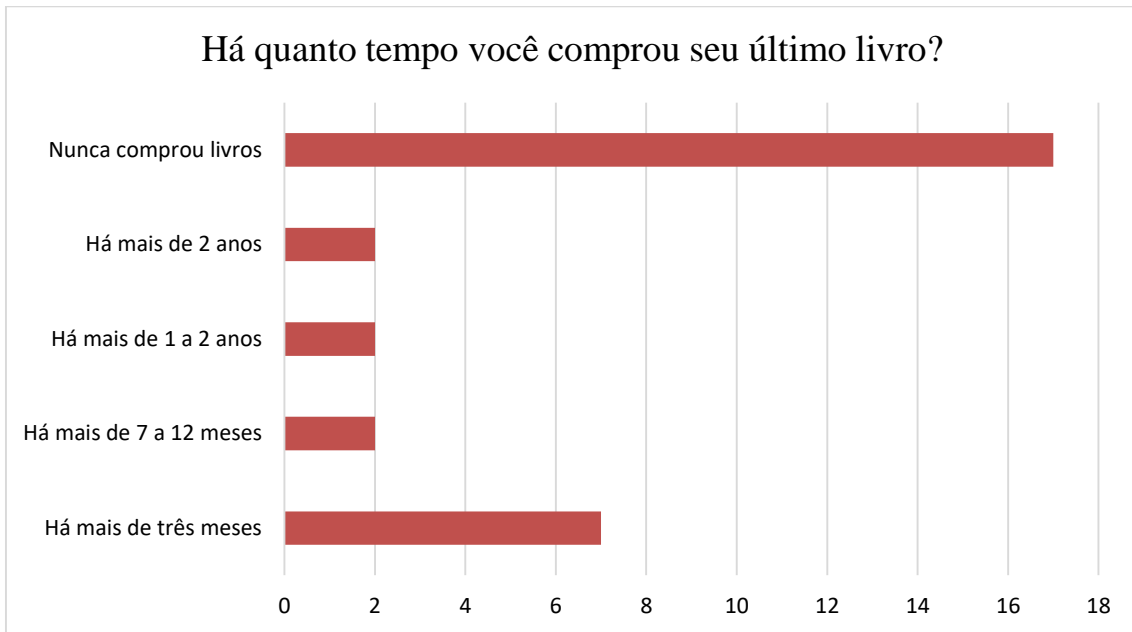


Você gostaria de ter lido mais livros do que leu nos últimos três meses?

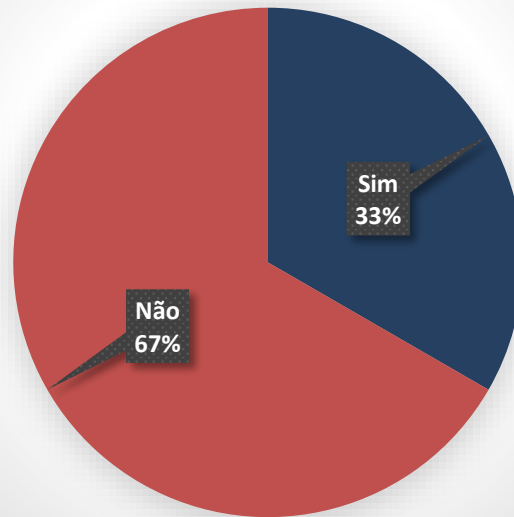


Qual dessas razões é a principal para você não ter lido mais livros nos últimos três meses?

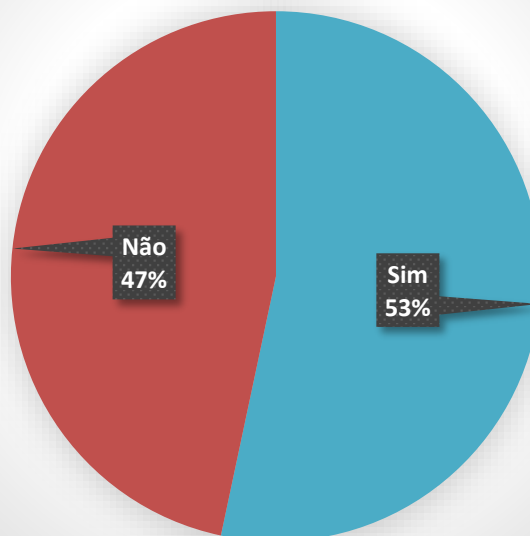




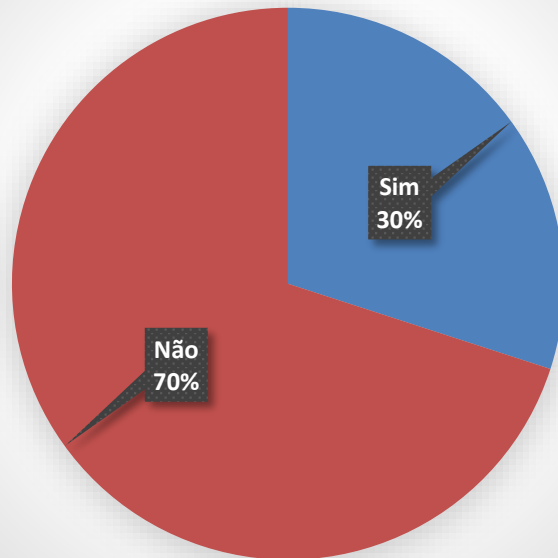
Você diria que costuma/costumava ver seu pai ou responsável do sexo masculino lendo?



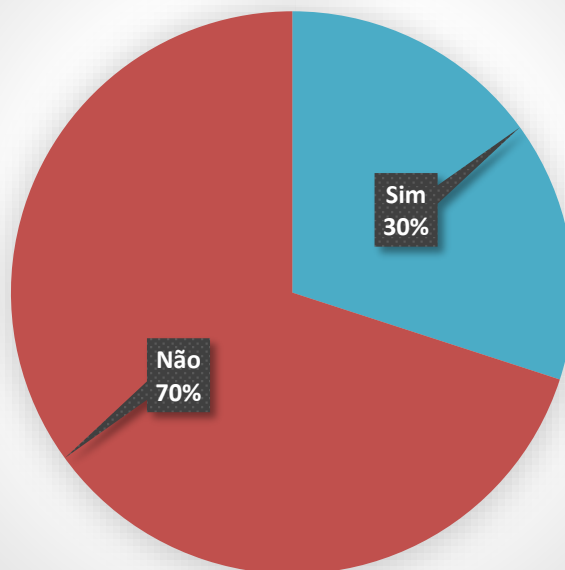
Você diria que costuma/costumava ver seu mãe ou responsável do sexo feminino lendo?



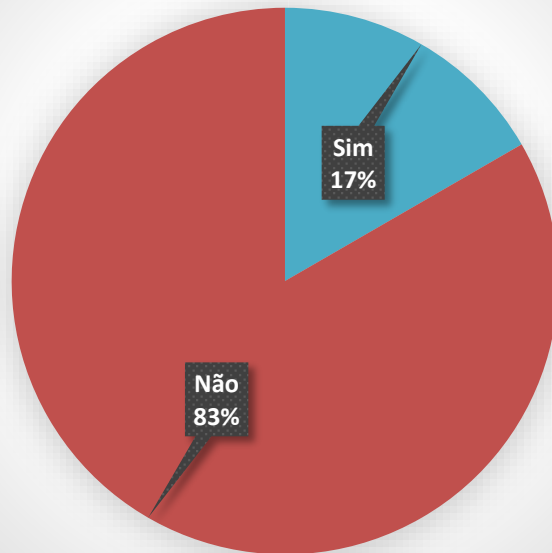
Atualmente você está lendo algum livro?



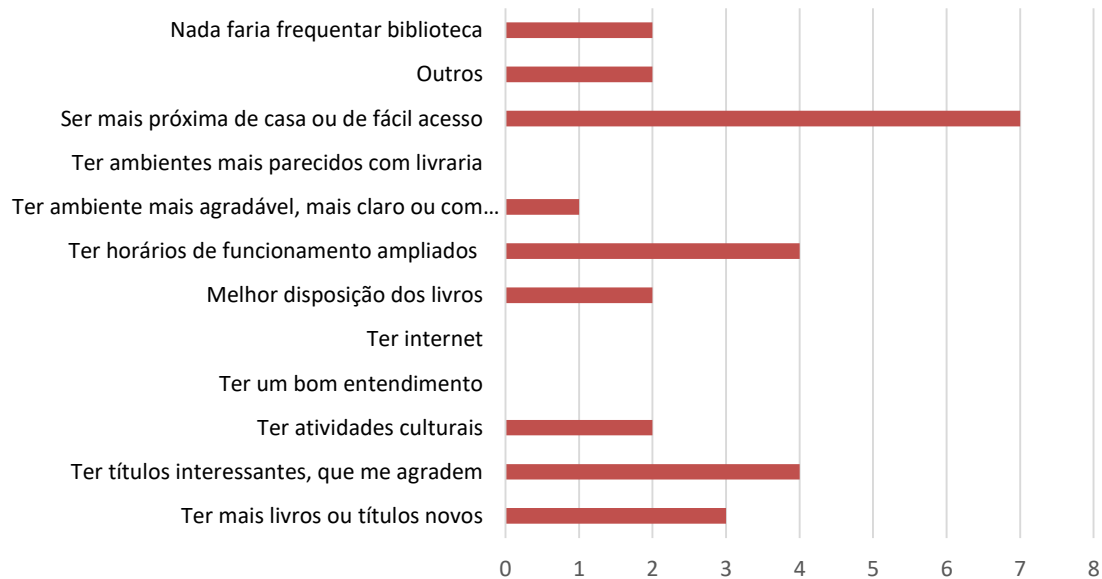
Você já ouviu falar de livro digitais?



Já leu algum livro digital?



Alguma coisa faria você frequentar bibliotecas ou frequentá-las mais vezes?



Escola Municipal _____

Atividade de Leitura EJA 4

Data ____/____/____

Professora: Terezila Barra Silva de Oliveira

Aluno/a: _____

1) Ao concluir as leituras de O diário de Anne Frank, o Prólogo de O orfanato da Srta. Peregrine e a parte I de Maus, proponho uma atividade avaliativa. É uma forma de perceber seu avanço neste processo de **Ampliação do Repertório Literário** dentro da **Pesquisa de Intervenção** por mim realizada na turma, parte esta do **PROFLETRAS - UFJF**.

1) Responda e justifique: em qual das obras citadas você encontrou menos dificuldades no momento da leitura?

2) **Vamos recordar!**

a) quem são os autores de:

O diário de Anne Frank

Prólogo de o Orfanato da Srta. Peregrine

Maus

b) Atenção a esta pergunta:

Nas três obras lidas quem relata a história é o próprio autor? Comente.

c) sobre o tempo das narrativas, escreva se elas foram escritas após os relatos acontecidos ou simultaneamente aos fatos.

O diário de Anne Frank

Prólogo de o Orfanato da Srta. Peregrine

Maus

3) Explique como você percebeu a proximidade ou o distanciamento do autor com o texto por ele produzido em:

O diário de Anne Frank

Prólogo de o Orfanato da Srta. Peregrine

Maus

4) Baseado em seu conhecimento sobre as **metáforas literárias**, comente em qual das obras esse recurso foi apresentado de forma mais evidente?

5) Encontre no texto de O diário de Anne Frank um trecho em que ela faça uso de uma metáfora e fale sobre o momento vivenciado que a levou fazer uso deste recurso linguístico.

6) Quanto à forma, qual das obras pediu uma maior atenção aos aspectos gráficos no momento de compreensão da leitura? Exemplifique através de dois trechos bem específicos a necessidade desse “olhar atento”.

7) Qual dos três narradores lhe pareceu mais confiável? Por quê?

8) Conclua: Diante do exposto pelo narrador de o prólogo de *O orfanato da Srta. Peregrine*, “os monstros” citados e a “peculiaridade das crianças” são imaginações para contar de forma ficcional a verdade relatada pelo avô Portman ao neto ou o avô criou esta “verdade ficcional” para contar ao neto a fim de “esquecer” detalhes da época?

9) Qual leitura iniciada, lhe suscitou um maior desejo em continuar lendo os capítulos seguintes? Qual a justificativa para este desejo?

10) Faça um breve comentário sobre um relacionamento afetivo que mais lhe chamou a atenção em:

O diário de Anne Frank

Prólogo de o Orfanato da Srta. Peregrine

Maus

11) Como você responderia a alguém que lhe propusesse as seguintes indagações:

a) O que é uma **ficção em literatura**?

b) O que é uma **metaficção**?

c) Exemplifique através de trechos lidos como se deu a metaficção na obra Maus?

d) O que é o **fantástico em uma obra literária**?

e) Ao ler o prólogo de O orfanato da Srta. Peregrine, você percebeu o fantástico na obra? Em caso positivo, cite em que momento isso ocorreu.

12) Qual **analogia** você pode fazer **entre as obras lidas** no semestre?

13) Ainda sobre suas leituras:

A autora, Anne Frank, não tinha a dimensão de que seus escritos alcançariam o que a eles hoje é concedido: seu livro foi traduzido para mais de 67 línguas diferentes e é um dos mais lidos no mundo.

Que recursos extraordinários levaram O diário de Anne Frank chegar a este patamar literário?

14) O que há de tão especial no prólogo de O orfanato da Srta. Peregrine, livro também traduzido para mais de 40 idiomas diferentes?

15) O que fez de Maus uma HQ recomendada pelos maiores jornais do mundo e receber vários prêmios e em destaque o PULITZER?

Produção Textual

Sua tarefa é escrever uma página de diário. Mas, calma! Você deve ler as informações e instruções a seguir.

- Seu texto deverá ser em língua portuguesa e ter no mínimo 15 linhas.
- Crie um leitor fictício para sua página, tal qual o fez Anne Frank.
- Valha-se de uma imagem que represente o momento que você retratará. Isto dará credibilidade ao seu texto.

