UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

KELLY CHRISTINE MONTEIRO BRANDÃO SANTOS

INTERTEXTUALIDADE E EXPANSÃO DO REPERTÓRIO DO LEITOR EM FORMAÇÃO

JUIZ DE FORA

2015

INTERTEXTUALIDADE E EXPANSÃO DO REPERTÓRIO DO LEITOR EM FORMAÇÃO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. Área de concentração: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes

Orientadora : Profª Drª Elza de Sá Nogueira

Juiz de Fora

2015

Intertextualidade e Expansão do Repertório do Leitor em Formação

Kelly Christine Monteiro Brandão Santos

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 21/08/2015

Elza de Sá Nogueira

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

Profª. Drª. Érika Kelmer Mathias (membro titular interno)

Hercules Toledo Corrêa

Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa (membro titular externo)

Ao Pedro Lucas, meu filho, que o encantamento pela literatura esteja sempre presente em sua vida; e aos meus alunos do 8º ano A, turmas 2014 e 2015, que acreditaram quando falei sobre a possibilidade de transcendência que a literatura proporciona.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa PROFLETRAS por oportunizar a realização de um sonho. Não imaginava participar de um curso que contribuiria tanto para a minha condição de professora de língua materna, apresentando-me teorias, muitas das quais não fazia ideia da existência, conjugando-as com a prática em sala de aula, provocando inúmeras reflexões, ressignificando meu papel como professora.

À coordenadora do curso, Neusa Salim Miranda, por sua determinação e dedicação ao PROFLETRAS, por acreditar em nossa turma e na capacidade de cada um de nós, conduzindo-nos com pulso firme, mas com o coração enorme. Minha eterna admiração.

À orientadora Elza de Sá Nogueira, por me apresentar novas possibilidades de trabalhar com o texto literário em sala de aula e por me guiar em meio a tantas teorias

Aos estimados professores do curso, que nos conduziram por teorias, ressignificando-as através da prática em sala de aula, possibilitando-nos refletir sobre nosso papel como professores e mostrando-nos caminhos a percorrer. Obrigada pelo carinho!

À Capes, por oportunizar-me usufruir da bolsa de estudos que tanto contribuiu para o desenvolvimento dessa pesquisa.

À banca examinadora, Profª Drª Érika Kelmer Mathias e Prof. Dr Hércules Tolêdo Corrêa, por disponibilizar seu tempo para a leitura desse trabalho, acrescentando, com suas considerações, um novo olhar à presente pesquisa.

Ao secretário do PROFLETRAS, Carlos Roberto de Oliveira, pelo carinho e pela paciência ao lidar com mestrandos estressados que sempre precisam de uma declaração.

Aos queridos Felipe Barroso e Keynner de Rechy, pela paciência e dedicação ao me auxiliar quando da construção do caderno pedagógico, contribuindo com ótimas ideias.

A Deus, por ser minha fonte de apoio e tranquilidade nos momentos difíceis durante essa jornada.

À minha querida mãezinha, por ter- me possibilitado embrenhar nessa jornada, ao cuidar do meu filho como se fosse seu, por sempre ter me indicado o caminho da Educação e nunca ter me deixado perdê-lo de vista.

Ao meu amoroso pai pelo apoio e por sempre ter me inspirado com sua honestidade, responsabilidade e dedicação ao trabalho.

Ao meu esposo, Allan, por ter entendido as minhas ausências, o estresse em determinados momentos e ter me apoiado sempre com uma palavra de acalento.

Ao meu filho tão amado, Pedro Lucas, que mesmo em tenra idade, entendeu minhas ausências "presentes" durante esses dois anos em que me dediquei a horas intermináveis de leitura e escrita. E com a inocência, sabedoria e generosidade que só as crianças têm, aconselhou-me nos momentos de estresse.

À minha irmã, Ana Carolina, por compartilhar comigo o amor pelas Letras e pelo Magistério, por todo apoio antes, ao me indicar caminhos para a formação continuada e durante essa jornada, ao me socorrer em momentos cruciais.

Ao meu irmão, Luiz Antônio, por sempre me inspirar com sua ousadia, seu empreendedorismo e sua coragem para enfrentar o desconhecido.

À minha família inteira, cunhados, sogros, sobrinhos, tios, primos e avós que também estiveram ao meu lado, alguns bem longe, mas perto do coração, torcendo pelo meu sucesso.

Aos meus queridos alunos do 8º ano A 2015, sujeitos dessa pesquisa, pela participação efetiva na leitura e no compartilhamento de impressões tão caras ao presente trabalho.

Aos amigos do PROFLETRAS, "Novos mestres em festa", com os quais convivi durante esses dois anos, compartilhando angústias, incertezas, cumplicidade, sonhos e muitas alegrias. As saudades serão imensas!

Às minhas amigas-irmãs, "Poderosas do PROFLETRAS", que coloriram meus dias na UFJF e no *whatsapp*: Gisele Oliveira, Margarete Brasil e Simone Aguiar. Cada

uma com suas inúmeras qualidades marcou minha vida para sempre. Sem vocês tudo seria mais difícil!

À querida amiga Danielle Jenevain, por se lembrar de mim ao tomar conhecimento sobre o PROFLETRAS, através da estimada Lívia Arcanjo, que também me apoiou, mesmo sem me conhecer, indicando referências bibliográficas para minha preparação para o exame de seleção do PROFLETRAS.

À gestora da escola, *lócus* dessa pesquisa, Rita Passarella, que organizou meu horário, providenciou documentos, direcionou, juntamente com o colegiado, uma parte da verba para a compra de acervo para a aplicação dessa pesquisa, como também me apoiou nos momentos difíceis, sempre com uma palavra amiga.

À coordenadora da escola, Eliana Reis, por sempre me incentivar a cursar um mestrado e por ter se lembrado de mim ao ler sobre o PROFLETRAS. Obrigada pelo apoio incondicional.

À amiga e professora de História, Rita Vianna, pela parceria no trabalho com a literatura, por nunca me deixar perder de vista a vontade de cursar um mestrado, por ter torcido pelo meu sucesso, como também por ter colaborado para a concretização desse sonho, ao propor a troca de nossos horários, no início do curso.

À diretora Gisele Thimóteo, da escola particular, por me apoiar nessa jornada, por entender meu afastamento e por valorizar meu trabalho.

As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e me modificam, e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito. Ou, pelo menos, não era apenas isso. Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias.

Clarice Lispector

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo testar estratégias de mediação no letramento literário de discentes do Ensino Fundamental que auxiliem na construção e na expansão de seu repertório de leitura. Insere-se no projeto de pesquisa **"Compartilhamento e intertextualidade: estratégias de mediação no letramento literário"** (NOGUEIRA, 2014), desenvolvido através do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Nossos construtos teóricos baseiam-se nos estudos sobre letramento literário e formação do leitor fundamentados e desenvolvidos por pesquisadores da área, como Cosson (2006, 2009, 2014), Paulino (2001, 2004, 2009) e Colomer (2007, 2011) que se dedicam a pensar a formação do leitor literário, sendo unânimes em atribuir suma importância à construção de um repertório que perpasse os vários sistemas que compõem, dinamicamente, o *polissistema literário* (EVEN-ZOHAR, 1990). Adotamos a metodologia da pesquisa-ação que é essencialmente prática e aplicada e se rege pela necessidade de resolver problemas reais que envolvem a coletividade. Partindo da situação real de nossos alunos de uma turma de 8º ano de uma escola pública de Juiz de Fora – MG, propusemos a construção e expansão do repertório a partir da leitura do primeiro volume da série *Percy Jackson* que, estabelecendo vínculo geracional com os alunos, facilitou a constituição de uma comunidade de leitores. A partir daí, formamos uma rede horizontal com a leitura do segundo volume da série, viabilizando a construção de uma rede vertical que propiciou a leitura de uma adaptação de *Odisseia*, obra pertencente à herança literária da humanidade, com a qual o segundo volume da série possui vínculos intertextuais explícitos, possibilitando que os discentes transitassem entre as obras e, consequentemente, entre variados sistemas literários. Além disso, permitiu que os alunos investigassem as relações existentes entre esses diversos textos, utilizando como ferramentas o diário de leitura e o *blog* da turma.

Palavras-chave: intertextualidade, repertório, letramento literário, polissistema literário, comunidade de leitores.

ABSTRACT

This study aims to test strategies of mediation in literary literacy of elementary school students that assists in the building and expansion of their reading repertoire. It integrates the research project “Sharing and intertextuality: strategies of mediation in literary literacy” (NOGUEIRA, 2014), developed through the Professional Master Course in Languages – PROFLETRAS. Our theoretical constructs are based on the studies about literary literacy and readers formation, substantiated and developed by researches in the area, as Cosson (2006, 2009, 2014), Paulino (2001, 2004, 2009) and Colomer (2007, 2011), who are dedicated to think about the formation of the literary reader, being unanimous in attach great importance to the creation of a repertoire that goes through the several systems that dynamically form it, the literary polysystem (EVEN-ZOHAR, 1990). We adopted the action-research methodology that is essentially practical and applied and is ruled by the need to solve real problems that involves collectivity. Starting from the real situation of our students, in an 8th grade classroom of a public school, in Juiz de Fora – MG, we proposed the building and expansion of the literary literacy, starting with the reading the first volume of the Percy Jackson series that, establishing a generational link with the students, facilitated the constitution of a reader’s net. Then, we formed a horizontal net reading the second volume of the series, making viable the building of a vertical net that provided the reading of an adaptation of Odyssey, a work that belongs to humanity literary inheritance, with which the second volume of the series has explicit inter-textual links, allowing that students transited between the books and, consequently, between assorted literary systems. In addition, allowed students to investigate the relations between this various texts, using the reading diary and the class blog as tools.

Key-words: intertextuality, repertoire, literary literacy, literary polysystem, community of readers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Os arquétipos mais comuns..... 64
Quadro 2 - A *Jornada do herói*..... 66
Figura 01 - Esquema dos fatores macroenvolvidos com o polissistema literário.... 45
Figura 02 - Esquema indicando os arquétipos como emanações do herói..... 64
Figura 03 - Gráfico indicando como adquiriram o livro *O ladrão de raios* (RIORDAN, 2005)..... 86
Figura 04 - Gráfico indicando como adquiriram o livro *O Mar de Monstros* (RIORDAN, 2006)..... 87
Figura 05 - Comentário no *Blog da Turma 8 A,* indicando familiaridade com a *Jornada do herói*..... 91
Figura 06 - Perfil do herói criado pelo aluno 5..... 96
Figura 07 - Perfil do herói criado pelo aluno 28..... 96
Figura 08 - Perfil do herói criado pelo aluno 8..... 97
Figura 09 - Capas de alguns diários de leitura dos alunos..... 98
Figura 10 - Texto de opinião do aluno 31 sobre o filme *O ladrão de raios* (2010).. 101
Figura 11 - *Chamado à aventura* em *O ladrão de raios* (2005) - Aluno 8..... 104
Figura 12 - C*hamado à aventura* em *O ladrão de raios (2005)* - Aluno 2..... 104
Figura 13 - A*proximação da caverna oculta* em *O ladrão de raios* (2005) - Aluno 8..... 105
Figura 14 - A*proximação da caverna oculta* - Aluno 12..... 105
Figura 15 - *Aproximação da caverna oculta* - Aluno 2..... 105
Figura 16 - A*proximação da caverna oculta* - Aluno 9..... 106
Figura 17- Constituição do banco de dados *O Mar de Monstros* - Aluno 2..... 108
Figura 18 - Continuação do banco de dados *O Mar de Monstros* - Aluno 2..... 109
Figura 19 - Constituição do banco de dados II sobre *O Mar de Monstros* - Aluno 2..... 110
Figura 20 - *Blog da Turma 8 A*..... 111
Figura 21 - Gráfico indicador da participação com postagens no *blog*..... 113
Figura 22 - Comentários no *blog* sobre a preferência entre livro e filme *O Mar de Monstros*..... 115
Figura 23 - Continuação dos comentários no *blog* sobre a preferência

entre filme e livro *O Mar de Monstros*..... 116
Figura 24 - Trecho da resenha crítica sobre o filme *O Mar de Monstro*
- Aluno 8..... 117
Figura 25 - Outro trecho da resenha crítica sobre o filme *O Mar de Monstros*
-Aluno 8..... 118
Figura 26 - Trecho da resenha crítica sobre o filme *O Mar de Monstros*
- Aluno 12..... 119
Figura 27 - Trecho da resenha crítica sobre o filme *O Mar de Monstros*
- Aluno 11..... 119
Figura 28 - Trecho da resenha crítica sobre o filme *O Mar de Monstros*
- Aluno 4..... 119
Figura 29 - Trecho da resenha crítica sobre o filme *O Mar de Monstros*
- Aluno 9..... 120
Figura 30 - Comentários de alguns alunos no *Blog da Turma 8 A* sobre o filme
Troia (2004)..... 122
Figura 31 - Página do diário de leitura do aluno 16 - Detecção da
intertextualidade entre as obras..... 124
Figura 32 - Rastro intertextual detectado pelo aluno 8 (Diário de leitura)..... 125
Figura 33 - Continuação da detecção da intertextualidade – Aluno 8..... 125
Figura 34 - Intertextualidade desvelada pelo aluno 15..... 125
Figua 35 - Rastro intertextual percebido pelo aluno 4..... 126
Figura 36 - Continuação da intertextualidade observada pelo aluno 4..... 126
Figura 37 - Trecho da *Jornada do herói* Ulisses traçada pelo aluno 4..... 131
Figura 38 - Apresentação no *blog* de alguns perfis de heróis criados pelos
alunos..... 136
Figura 39 - Sinopse da narrativa de aventura - Aluno 4 - *Blog da Turma 8 A*..... 137
Figura 40 - Sinopse da narrativa de aventura - Aluno 32 - *Blog da Turma 8 A*.... 137
Figura 41 - Sinopse da narrativa de aventura - Aluno 8 - *Blog da Turma 8 A*.... 138
Figura 42 - Comentários no *blog* sobre o projeto de leitura..... 139
Figura 43 - Página do *fanfiction* referente à série *Percy Jackson e os*
Olimpianos..... 141
Figura 44 - Dica literária do aluno 8 postada no *Blog da turma 8 A*..... 143
Figura 45 - Comentários de alguns alunos sobre o autor da série *Percy*

Jackson, Rick Riordan – *Blog da Turma 8 A*..... 144
Figura 46 - Gráfico indicador da preferência dos discentes pelo modo como é realizada a leitura das obras..... 146
Figura 47 - Gráfico comparativo sobre gosto pela leitura..... 147
Figura 48 - Gráfico comparativo sobre quem influenciou-o a ler..... 148
Figura 49 - Gráfico indicador do último livro lido ao final da intervenção..... 149

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 15

1.1. O direito à literatura..... 15

1.2. A situação da leitura literária em uma escola pública..... 17

1.3. O comportamento leitor dos brasileiros..... 17

1.4. Políticas públicas voltadas para a leitura e para a literatura no Brasil..... 20

1.5. A literatura nos PCN..... 22

1.6. A insuficiência do livro didático e a inevitável escolarização da literatura. 29

1.7. Seleção de obras e construção do repertório..... 31

1.8. A construção do objeto..... 34

1.9. Organização dos capítulos..... 35

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS..... 38

2.1. Letramento literário: a definição de um conceito..... 38

2.2. Literatura como polissistema..... 41

2.3.Concepção de leitura: a teoria do efeito estético..... 49

2.4. Comunidade de leitores..... 52

2.5. Redes horizontais e verticais: contribuições de Colomer..... 55

2.6. Intertextualidade: desvelando tecituras..... 56

2.7. A *Jornada do herói* e os arquétipos..... 61

3. METODOLOGIA..... 68

3.1. Uma abordagem qualitativa: a pesquisa-ação..... 68

3.2. Diagnóstico inicial: definindo o comportamento leitor dos discentes..... 71

3.3.Caracterizando a escola..... 72

3.4. Desenvolvimento da proposta..... 76

3.4.1. Etapa I - Inserção na comunidade de leitores *Percy Jackson*..... 76

3.4.2. Etapa II - Leitura de *O Mar de Monstros*..... 79

3.4.3. Etapa III - Leitura de uma adaptação do clássico *Odisseia*..... 81

4. ANALISANDO OS RESULTADOS..... 85

4.1. Como conseguimos as obras selecionadas..... 86

4.2. Relembrando e sistematizando as características da narrativa de aventura..... 89

4.3. Contextualizando a série *Percy Jackson – O ladrão de raios*..... 92

4.4. Lendo *O Mar de Monstros*..... 103

4.5. Lendo uma adaptação da *Odisseia*..... 121

4.6. Apresentando um canto da tradução da *Odisseia*..... 131

4.7. Surpreendendo os discentes: o canto em grego..... 134

4.8. Atividade de pós-leitura das obras – Criação ficcional..... 135

4.9. Concluindo a análise de dados..... 142

4.10. Sobre nosso papel como mediadores de todo o processo..... 144

4.11. Comparando resultados sobre perfil-leitor..... 147

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 150

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 155

7. ANEXOS..... 161

INTRODUÇÃO

1.1 – O direito à literatura

> *Arguto, sutil Antonio, a captar nos livros a inteligência e o sentimento das aventuras do espírito, ao mesmo tempo em que, no dia brasileiro, desdenha provar os frutos da árvore da opressão, e, fugindo ao séquito dos poderosos do mundo, acusa a transfiguração do homem em servil objeto do homem.*
>
> *Carlos Drummond de Andrade*

A humanidade sempre teve necessidade de manter contato com a literatura, primeiro através de contos orais, mais tarde através dos escritos. A possibilidade de transcendência que a literatura proporciona faz com que o ser humano vivencie situações inimagináveis, rompa limites do tempo e do espaço, seja outras pessoas sem precisar se deslocar, apenas ouvindo ou lendo literatura. Na verdade, a leitura de textos literários desenvolve a imaginação e o raciocínio, amadurece as emoções e os sentimentos, amplia o conhecimento de mundo e da linguagem, além de contribuir para que o leitor reflita sobre sua vida e seu papel na sociedade.

Ao definir literatura como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura”, Antonio Candido (2004, p.174) indica que “vista desse modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”, e por esse motivo, o crítico a considera como um bem incompressível, o qual não pode ser negado a ninguém, pois juntamente àqueles bens que resguardam a sobrevivência física em níveis decentes, a literatura garante a integridade espiritual, sendo colocada pelo crítico como um direito inalienável da humanidade.

Conforme Candido (2004) afirma, não tem como um homem passar vinte e quatro horas sem ter contato com o universo ficcional e da poesia, pois até mesmo durante o sono, o ser humano tem contato com o universo da fabulação através do sonho. Por ser uma necessidade intrínseca do ser humano, a literatura passa a ser considerada uma necessidade universal, confirmando o homem em sua humanidade, inclusive porque atua no subconsciente e no inconsciente. Esses exemplos dados por Candido (2004) perpassam o cotidiano de qualquer ser humano, em qualquer lugar do mundo e nos faz refletir sobre a condição de nossos alunos e a nossa própria condição como professor:

> Durante a vigília, a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance (CANDIDO, 2004, p.174).

Na literatura, o crítico vê três facetas: que a literatura é uma construção de objetos autônomos, com estrutura e significado; é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos; e é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e consciente. Candido (2004) afirma que o efeito das produções literárias é devido à atuação conjunta e simultânea entre os três aspectos, dando ênfase ao primeiro, considerando-o crucial, pois decide se uma comunicação é literária ou não.

A maneira como a mensagem literária é construída e ordenada por meios técnicos acaba por impressionar a percepção do leitor - para Candido (2004), esse é o grande poder humanizador da literatura, pois quando o autor elabora o texto, propõe o modelo de coerência gerado pela força da palavra organizada, a qual exercerá um papel ordenador sobre a mente do leitor. Assim, a organização que envolve a escrita de uma obra literária acaba capacitando o leitor a ordenar, inconscientemente, sua própria mente, seus sentimentos, habilitando-o também a organizar sua visão de mundo; portanto, humanizando-o.

Em uma sociedade em que há desigualdade econômica e, consequentemente, estratificação social, os bens incompressíveis são tratados como bens compressíveis, ou seja, como supérfluos pela minoria da sociedade detentora de poder econômico. Assim, a literatura, que é um bem incompressível, passa a ser camuflada como supérfluo, negando-se a fruição de parte do literário ao povo. Todavia o pressuposto básico que envolve a reflexão sobre direitos humanos é incluir o próximo ao mesmo elenco de bens reivindicados para si próprio; desta maneira faz-se necessário que todos mantenham contato com a literatura em toda sua diversidade para que satisfaçam suas necessidades básicas.

1.2- A situação da leitura literária em uma escola pública

A situação atual da leitura do texto literário em uma escola da rede pública de Juiz de Fora, Minas Gerais, é marcada pela ausência de uma biblioteca como suporte para a efetivação do contato da comunidade escolar com a literatura. Tal circunstância é amenizada pela existência de uma sala de leitura destinada ao armazenamento de livros, na qual não há a presença de um profissional específico para lidar com a demanda de catalogações e empréstimos de obras. Essa última ação fica a cargo do professor que se interessar pela efetivação da consequente leitura em sua turma. Dessa maneira, acaba não havendo um trabalho sistemático em relação à leitura de livros literários na escola, pois alguns docentes direcionam seu trabalho com literatura unicamente através do suporte livro didático, no qual os textos, quando literários, costumam apresentar problemas, como por exemplo, textos narrativos fragmentados. E mesmo o docente que prioriza a leitura do livro literário e que acaba tomando para si a responsabilidade de lidar com os empréstimos enfrenta dificuldades, como o acervo restrito e mal organizado no que diz respeito à catalogação e organização em prateleiras que acaba dificultando a escolha. Além do mais, poucos são os alunos que se interessam pela leitura espontaneamente, visto que a maioria não criou o hábito de fazer empréstimos de livros nessa escola e, quando o fazem, é esporadicamente, muitas vezes declarando que abandonou a leitura antes do final por achá-la cansativa, difícil, chata ou por falta de tempo.

1.3– O comportamento leitor dos brasileiros

A situação da leitura literária não se mostra diferente nacionalmente: pesquisas atestam que o contato com a literatura acontece bem menos do que se espera. A pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”[1] (FAILA, 2012), promovida pelo Instituto Pró-Livro (IPL)[2], que investiga o comportamento leitor de brasileiros com

[1] A pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” tem se mostrado como principal estudo sobre o comportamento leitor no Brasil, contribuindo, através de seus resultados, para a reflexão sobre o assunto nas mais diversas instâncias que têm, de algum modo, responsabilidades em relação à leitura no Brasil: governos, secretarias de educação, estudiosos, escritores, editores professores...

[2] O Instituto Pró- Livro – IPL – criado em outubro de 2006, é uma associação de caráter privado e sem fins lucrativos mantida com recursos constituídos, principalmente, por contribuições de entidades

idade variando de 5 a 70 anos ou mais, em sua terceira edição, realizada em 2011, com resultados divulgados em março de 2012, feita pelo Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística (IBOPE) Inteligência e encomendada pelo IPL, apesar de ter sido aplicada há quatro anos, e por ter um perfil que oscila entre todas as faixas etárias, é por nós citada por se tratar de uma importante fonte de resultados sobre a situação da leitura em nosso país.

Os leitores brasileiros leram em média 1,85 livro nos três meses anteriores à pesquisa, número menor que a média de 2007 (2,4). O brasileiro lê em média quatro livros por ano e completa a leitura de apenas 2,1 desses. Além disso, os dados mostram que o índice de penetração de leitores oscilou negativamente, isto é, a população leitora no país diminuiu desde a pesquisa anterior, em 2007; somente metade da população brasileira se diz leitora e leu ao menos um livro nos três meses antecedentes à pesquisa, decrescendo 5% em relação ao panorama anterior. A pesquisa também mostrou a ascensão da figura do professor como principal mediador no acesso ao mundo da literatura. Por outro lado, um índice assustador e preocupante emerge: 75% dos entrevistados nunca frequentou uma biblioteca.

Os textos escolares são lidos com maior frequência: 44% dos leitores que leem esse tipo de texto o fazem todos os dias, e outros 44% afirmam que leem textos escolares de vez em quando. O livro no formato tradicional vem perdendo espaço para os outros suportes. Em relação à leitura digital, os leitores de textos na *internet* afirmaram que têm o hábito de usar esse suporte com frequência: 38% o fazem todos os dias e 42% de vez em quando. Todavia, 82% dos entrevistados nunca tinham lido um *e-book*; desses 82%, 45% nunca tinham ouvido falar sobre livros digitais e 25% não conheciam, mas tinham interesse no produto. Atentamos aqui para o fato da pesquisa ter sido feita há quatro anos, hoje esses números já são bem mais expressivos, pois foi popularizado o acesso aos aparelhos eletrônicos como *smartphones, tablets*, como também à *internet*. Acreditamos que, atualmente, o índice de leitores de texto veiculados na *internet* seja bem maior.

Por outro lado, quase metade dos leitores (46%) que afirmaram ler livros em geral (ou seja, os que não são indicados pela escola, nem são jornais ou revistas) admitiram que cultivam esse hábito apenas uma vez por mês. Apenas 21% dessa faixa de entrevistados disseram que leem livros em geral diariamente. Também em

---

do mercado editorial, com o objetivo principal de fomento à leitura e à difusão do livro. Disponível em: http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=48. Acesso em: 15 abr. 2014.

conformidade com a situação descrita por nós sobre a adoção do livro didático como suporte preferencial para leitura do literário no âmbito escolar, temos como material lido, em terceiro lugar, os livros indicados pela escola, sendo que desses, 30% referem-se ao livro didático e somente 17% correspondem aos livros literários.

Dentre os livros mais marcantes para os entrevistados temos, em segundo lugar, o *best seller* [3] *A Cabana* (YOUNG); como também entre os 25 livros mais citados aparecem vários *best sellers*, como: *Crepúsculo* (MEYER), *Harry Potter* (ROWLING*)*, *Código Da Vinci* (BROWN) e *O caçador de pipas* (HOSSEINI). Quando indagados sobre gêneros lidos frequentemente, os leitores brasileiros citam, em primeiro lugar (66%), o livro didático. Além disso, o passatempo preferido da população é assistir à televisão (85%), enquanto ler livros, periódicos e textos na internet ocupou a sétima posição como entretenimento (28%), comprovando que a população brasileira não tem o hábito de ler literatura, inclusive aquelas pessoas que ainda estão em idade escolar. Desta maneira, tanto as pesquisas como também a experiência em sala de aula têm nos revelado que há uma distância entre os jovens e a leitura de textos literários em nosso país.

Mesmo o resultado da pesquisa retratando o enfraquecimento do hábito de leitura no país, os brasileiros se mostraram mais otimistas, com 49% deles afirmando que atualmente lê mais do que no passado, e 28% admitindo que vem perdendo esse costume. Outros 20% disseram que não aumentaram nem diminuíram o *hobby* de ler livros, jornais, revistas ou textos na *internet*.

Esses resultados apontam para uma dupla responsabilidade do professor, uma vez que nos cabe mediar, cumpre realizar a tarefa de modo a reverter o quadro de desinteresse estampado nas pesquisas e comprovado em nosso cotidiano como profissionais de língua e literatura.

As pesquisas evidenciam que os leitores não têm sido formados pela escola, e é nesse ponto que voltamos aos pressupostos de Candido (2004) - de que é um direito de todos o contato com a literatura, devido ao seu caráter humanizador - todavia, nem todos os tipos de literatura estão acessíveis à maior parte da população. Tais pressupostos estão presentes nos estudos sobre letramento literário e formação do leitor, com os quais nos alinhamos e que majoritariamente atribuem à

[3] Best-seller: obra literária extremamente popular cujo valor seria legitimado pelo próprio mercado, ganhando evidência e aval através da inclusão na lista dos mais vendidos.

escola, principalmente à pública, por receber a maioria dos alunos oriundos das classes sociais menos favorecidas, o papel de tentar deter essa estratificação que ocorre em nosso país, pois uma sociedade justa, baseada na equidade, pressupõe o respeito aos direitos humanos e o direito à fruição da arte e da literatura.

As pesquisas citadas também nos fazem inferir que a leitura do livro didático não tem funcionado como mediação para que os alunos busquem as obras integrais. Conforme expusemos, um dos problemas em se ater somente na leitura de textos literários veiculados no livro didático é a sua fragmentação quando se trata, por exemplo, de um texto narrativo. Apesar de notarmos que, nos últimos anos, houve uma certa preocupação por parte dos autores e editoras em relação aos textos literários veiculados nos livros didáticos.

1.4 – Políticas públicas voltadas para a leitura e para a literatura no Brasil

Na abertura do Seminário Internacional sobre Políticas Públicas do Livro e Regulação de Preços[4], em junho deste ano, o ministro da Cultura, Juca Ferreira[5], defendeu que seja realizada campanha de estímulo à leitura semelhante àquela contra a paralisia infantil. Além disso, externou que o Brasil não dá a importância necessária à leitura e que é uma vergonha nosso índice de livros per capita ano ser de apenas 1,7 - índice de leitura abaixo de muitos países vizinhos ao nosso e com índice de pobreza bem maior. O ministro ainda pontuou que os três pilares da literatura são a família, a escola e a biblioteca e que ao menos um deles deve estimular o gosto dos jovens leitores pelo livro.

[4] As informações sobre a abertura do Seminário Internacional sobre Políticas Públicas do Livro e Regulação de Preços e a participação do Ministro Juca Ferreira foram retiradas de uma notícia veiculada em vários jornais escritos e virtuais, como o jornal O Globo. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/cultura/livros/ministro-da-cultura-diz-que-baixo-indice-de-leitura-no-brasil-uma-vergonha-16606376>. Acesso em: 13 jul. 2015.

[5] Juca Ferreira é sociólogo, ministro da cultura em 2015, exerceu o cargo anteriormente, de 28 de julho de 2008 a 31 de dezembro de 2010, após ser secretário-executivo do ministério durante a gestão de Gilberto Gil. Em sua primeira gestão à frente do Ministério da Cultura, Ferreira trabalhou na construção de importantes projetos de lei, como o do Vale-Cultura e do Pró-Cultura, na modernização do direito autoral e principalmente na consolidação do Programa Cultura Viva, que busca fomentar atividades culturais já existentes por meio dos Pontos de Cultura e das manifestações culturais da diversidade brasileira. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/noticiasdestaques/asset_publisher/OiKX3xIR9iTn/content/id/1235588 >. Acesso em: 13 jul. 2015.

De acordo com a lei n° 12.244, de 2010, em seu art. 1°, todas as instituições de ensino público e privado devem dispor de bibliotecas. O governo federal pretende atingir a universalização das bibliotecas escolares num prazo de 10 anos, ou seja, até 2020. Não podemos deixar de citar, no que tange ao acesso aos livros literários, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) [6] que se constitui em uma política pública que visa à redução de, pelo menos, um dos problemas que afetam a formação do leitor literário em nosso país, o acesso ao livro. A escola em questão, por estar cadastrada no censo escolar que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realiza anualmente, e por fazer parte da rede pública municipal de ensino, recebe obras e demais materiais de apoio à prática da educação básica, como "acervos relacionados à formação do professor, obras de literatura, de pesquisa, de referência, bem como de outros materiais facilitadores do acesso às fontes de informação, ao incentivo à leitura e à formação tanto de alunos, quanto de professores leitores" (BRASIL, PNBE)[7]. Mas, ainda assim, faltam nesse âmbito escolar descrito uma biblioteca e um acervo que atenda à demanda dos alunos leitores.

É fato também a existência do Plano Nacional de Livro e Leitura (PNLL)[8], uma iniciativa do Ministério da Cultura (MinC) em parceria com o Ministério da Educação (MEC), que visa à democratização do acesso ao livro e à leitura no Brasil, através de

[6] O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O atendimento é feito em anos alternados: em um ano são contempladas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos. Já no ano seguinte são atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio. Hoje, o programa atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar. Citação extraída da página oficial do programa, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368:programa-nacional-biblioteca-da-escola&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574>. Acesso em: 12 mar. 2015.

[7] Citações sobre o PNBE extraídas da página oficial do programa. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>. Acesso em: 12 mar. 2015.

[8] O PNLL é desenvolvido pelo Ministério da Cultura (MinC) e pelo Ministério da Educação (MEC). As ações são realizadas pela Fundação Biblioteca Nacional (FBN) e pela Coordenadoria Geral de Livro e Leitura (CGLL). O acesso de todo cidadão ao livro e à leitura é o objetivo principal do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), um conjunto de projetos, programas, atividades e eventos na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas em desenvolvimento no país. O PNLL implanta e moderniza bibliotecas, concede bolsas e prêmios literários a escritores e cria Pontos de Leitura. Estes últimos são iniciativas e projetos de incentivo à leitura em vários locais, como bibliotecas comunitárias, hospitais, sindicatos, presídios e associações comunitárias. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cultura/2012/02/livro-e-leitura-1>- Acesso em: 12 mar. 2015.

um conjunto de políticas, programas, projetos, ações continuadas e eventos empreendidos pelo estado (âmbito federal, estadual e municipal) e pela sociedade (setor privado e terceiro setor). De acordo com José Castilho Marques Neto, secretário executivo do PNLL, o plano abrange as mais variadas práticas letradas e tem como diretriz o letramento da sociedade brasileira, todavia depende de sua institucionalização, conforme o secretário aponta:

> Tudo o que se avançou até agora carece de algo fundamental, para que não haja interrupção dessas conquistas: a institucionalização do PNLL, que, na prática, significa transformar o decreto presidencial, por meio do qual o Plano foi implementado, em lei federal. Somente assim este se tornará uma política de Estado, ou seja, independente da vontade dos governos ou partidos. Além disso, é importante criar um instituto nacional do livro, leitura e biblioteca, que atuará como entidade autônoma vinculada ao MinC, com a finalidade de gerir esses assuntos públicos em longo prazo, como a Agência Nacional do Cinema (Ancine) faz, por exemplo, em relação ao cinema nacional (MARQUES NETO, 2015).

Dentre as diversas possibilidades de textos que podem ser adotadas no trabalho com a leitura, no contexto do PNLL é dada atenção especial à literatura:

> (...) dada a enorme contribuição que pode trazer para uma formação vertical do leitor, consideradas suas três funções essenciais, como tão bem as caracterizou Antonio Candido: a) a capacidade que a literatura tem de atender à nossa imensa necessidade de ficção e fantasia; b) sua natureza essencialmente formativa, que afeta o consciente e o inconsciente dos leitores de maneira bastante complexa e dialética, como a própria vida, em oposição ao caráter pedagógico e doutrinador de outros textos; c) seu potencial de oferecer ao leitor um conhecimento profundo do mundo, tal como faz, por outro caminho, a ciência (MARQUES NETO, 2010, p.46).

1.5- A literatura nos PCN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN)[9] foram criados para construir referências nacionais comuns ao processo educativo brasileiro, objetivando o acesso dos discentes do país ao "conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania" (BRASIL,1998, p.5). Em relação à aprendizagem de Língua

[9] Proposta do Ministério da Educação, com o intuito de tornar a educação escolar no Brasil mais eficiente, organizando os currículos escolares, impondo-lhes limites e fornecendo condições para funcionarem, delimitando os mínimos conteúdos a serem abordados em cada disciplina, enfim, guiando a prática em sala de aula.

Portuguesa, o documento prima pelas diversidades através da articulação de três eixos básicos: leitura, escrita e análise linguística; para isso, adotando a concepção de linguagem interacionista, embasada nas ideias de Bakhtin, ao conferir à linguagem um caráter fundamentalmente histórico e social; visto que toda situação comunicativa envolve globalmente o discurso e, portanto, a língua e a linguagem.

Os PCN apontam, como de responsabilidade da escola, a promoção e ampliação do letramento de seus discentes, apresentando como definição de letramento o "produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia" (BRASIL, 1998, p. 19), enfocando o papel da escola como agência de letramento, diferentemente de outros agentes sociais, permitindo que seus alunos superem sua condição imediata.

Com intuito de promover o desenvolvimento básico das competências (discursivas, linguísticas e estéticas) nas aulas de língua materna, o documento propõe a utilização do texto como unidade de ensino, ressaltando suas diferentes naturezas de organização: natureza temática, composicional e estilística, características que determinam o pertencimento a um gênero específico e não a outro.

Ao tratar da seleção de textos, os PCN ressaltam a necessidade de privilegiar aqueles textos que podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamentos mais elaboradas e abstratas, como também a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para participação efetiva em uma sociedade letrada. Desta maneira, os documentos apontam que a escolha dos gêneros de texto deve ser motivada pela vivência prática, ou seja, aqueles envolvidos na realidade social e no universo escolar, como notícias, editoriais, artigos de divulgação científica, cartas argumentativas, verbetes enciclopédicos, romance, contos, entre outros; alertando para o fato de que:

> [...] a diversidade não deve contemplar apenas a seleção dos textos; deve contemplar também a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura (BRASIL, 1998, p. 25).

Ao analisarmos o documento no que tange ao nosso objeto de estudo, a testagem de estratégias de mediação no letramento literário, notamos que, já nos objetivos do Ensino Fundamental, apresenta, direta ou indiretamente, diretrizes

relacionadas à importância do contato com a literatura e à formação do leitor, como ao citar o conhecimento e a valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro e a utilização das:

> [...] diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1998, p.8. grifo nosso).

É interessante atentarmos que na seção “Valores e atitudes subjacentes às práticas de linguagem”, são levantados alguns pontos relevantes elencados por nós no presente trabalho, como o interesse pela literatura, a ampliação do repertório, o interesse pela leitura compartilhada, como também pelos espaços que a promovam:

> [...] atitude receptiva diante de leituras desafiadoras e disponibilidade para a ampliação do repertório a partir de experiências com material diversificado e recomendações de terceiros; interesse pela literatura, considerando-a forma de expressão da cultura de um povo; interesse por trocar impressões e informações com outros leitores, posicionando-se a respeito dos textos lidos, fornecendo indicações de leitura e considerando os novos dados recebidos; interesse por frequentar os espaços mediadores de leitura: bibliotecas, livrarias, distribuidoras, editoras, bancas de revistas, lançamentos, exposições, palestras, debates, depoimentos de autores, sabendo orientar-se dentro da especificidade desses espaços e sendo capaz de localizar um texto desejado [...] (BRASIL, 1998, p.64).

Posteriormente o documento afirma que há necessidade de condições favoráveis para a formação de leitores tanto no que se refere aos recursos materiais (acervo da escola, biblioteca e política de formação de leitores), como também quanto aos usos feitos nas práticas de leitura, como momentos destinados à leitura em sala de aula (leitura autônoma, leitura colaborativa, leitura em voz alta pelo professor, leitura programada e leitura de escolha pessoal). Nesse ponto o documento aborda a importância da biblioteca no âmbito escolar e de se ter um bom acervo para a formação do leitor, ratificando nossa inquietação em relação à falta de uma biblioteca, de um acervo consistente e de um profissional apto na escola citada, *lócus* de nossa pesquisa. Destacamos, dentre as sugestões didáticas orientadas especificamente para a formação de leitores e elencadas no documento, a leitura colaborativa e a leitura em voz alta pelo professor por serem estratégias por nós utilizadas quando da intervenção pedagógica:

> A leitura colaborativa é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre os índices linguísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos. É uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores, principalmente para o tratamento dos textos que se distanciem muito do nível de autonomia dos alunos. É particularmente importante que os alunos envolvidos na atividade possam explicitar os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto: como e por quais pistas linguísticas lhes foi possível realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas etc. A possibilidade de interrogar o texto, a diferenciação entre realidade e ficção, a identificação de elementos que veiculem preconceitos e de recursos persuasivos, a interpretação de sentido figurado, a inferência sobre a intenção do autor, são alguns dos aspectos dos conteúdos relacionados à compreensão de textos, para os quais a leitura colaborativa tem muito a contribuir. A compreensão crítica depende em grande medida desses procedimentos. Além das atividades de leitura realizadas pelos alunos e coordenadas pelo professor, há as que podem ser realizadas basicamente pelo professor. É o caso da leitura compartilhada de livros em capítulos que possibilita ao aluno o acesso a textos longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-lo, mas que, talvez, sozinho não o fizesse. A leitura em voz alta feita pelo professor não é prática comum na escola. E, quanto mais avançam as séries, mais incomum se torna, o que não deveria acontecer, pois, muitas vezes, são os alunos maiores que mais precisam de bons modelos de leitores (BRASIL, 1998, p.72-73, grifo nosso).

As considerações do documento acerca da leitura em voz alta feita pelo professor são pertinentes, pois em nossa prática escolar notamos que quanto mais se avançam os anos escolares, mais escassa ela se torna, sendo que é de suma importância, conforme os PCN apontam, para a formação leitora do jovem que necessita de um modelo de leitor, nada melhor que o professor para servir de exemplo, mediando o processo de construção do letramento literário de seu aluno. Aproveitamos para citar o documento quando abrange o papel do professor na tríade de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (composta pelo aluno, pelos conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem e pela mediação do professor):

> Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem (BRASIL, 1998, p.22).

Quanto à especificidade do gênero literário, os PCN colocam-no como uma representação do mundo partindo da imaginação, da fantasia e da criatividade:

> Constituem uma forma peculiar de representação e estilo e que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética [...] Como representação – um modo particular de dar forma às experiências humanas, - o texto literário não está limitado a critérios de observação fatual (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem as categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico) (BRASIL, 1998, p.26).

É pertinente examinarmos que os próprios Parâmetros citam situações equivocados de abordagem do texto literário na escola, indicando a possibilidade de saná-las através do reconhecimento de suas especificidades:

> O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1998, p. 27).

Não podemos deixar de perceber a menção à intertextualidade, recurso por nós utilizado para transitar entre as redes horizontal e vertical traçadas em nosso trabalho, através da leitura de obras coetâneas aos alunos e da adaptação de uma obra pertencente à herança literária da humanidade. O documento enfoca o diálogo entre os textos como constitutivo do discurso:

> A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicite. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade (BRASIL, 1998, p.21).

Do ponto de vista linguístico, o documento esclarece que o texto literário apresenta também suas peculiaridades, pois mesmo muitos desses textos se apresentando com aspectos formais, conforme o padrão de escrita, em seu processo de constituição original, têm liberdade para romper com os padrões, sejam “limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela língua” (1998, p.26). Assim, a língua passa a ser matéria–prima de outro plano de sentidos ao explorar a sonoridade e o ritmo

> [...] na criação e composição das palavras, na reinvenção e descoberta de estruturas sintáticas singulares, na abertura intencional a múltiplas leituras pela ambiguidade, pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figuras (BRASIL, 1998, p.26).

Sobre o tratamento didático dado aos conteúdos, na “Leitura dos textos escritos”, chamou-nos atenção a consideração sobre a literatura infantil ou infanto-juvenil ser considerada, pelo documento, como “texto facilitado”, subentendendo-se a noção desse sistema literário como “não literatura”, a partir da sua comparação com textos considerados de “complexidade real”:

> Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais (BRASIL, 1998, p.70).

Nesse caso, discordamos dos parâmetros, pois acreditamos que o polissistema literário (EVEN-ZOHAR, 1990) é um sistema plural e dinâmico e que não podemos considerar outros sistemas literários em detrimento à literatura infantil e juvenil que é coetânea aos alunos. Achamos que seria pertinente a revisão dessa parte do documento por suscitar um certo preconceito em relação à literatura infantil e juvenil, como também em relação às adaptações. Sabemos que o letramento literário é um processo e, como tal, acontece no decorrer da vida do leitor, por isso acreditamos que o leitor de textos literários deve conhecer os sistemas que compõem o polissistema literário, como a literatura infantil e juvenil, principalmente quando na escola, pois esses textos lhe são coetâneos e têm com seus leitores um vínculo geracional forte. Acreditamos sim, na formação de um leitor autônomo de textos literários apresentando-lhe, gradativamente, textos que ofereçam uma certa dificuldade, levando-o a aprofundar-se na experiência literária, mas “sem adjetivar”, obras ou sistemas literários, nem excluí-los conforme enfatiza Andruetto (2012), em sua obra *Por uma literatura sem adjetivos*. Notamos que mais à frente (p. 71), ao falar sobre a ampliação do repertório, o documento retoma essa noção, trazendo subentendida a literatura infantil e juvenil (“obras apreciadas pelo aluno”/ “textos de

entretenimento”) como ponto de partida ou degrau que leva a textos mais complexos.

Ao considerar a diversidade de gêneros e, consequentemente, a diversidade das práticas de recepção desses textos, os PCN dialogam com os estudiosos do letramento literário e da formação de leitores com os quais nos coadunamos. Ao tratar especificamente dos textos literários, o documento nos chama atenção para o cuidado com atividades que cerceiam o trabalho com as obras literárias, como é o caso de esquemas e resumos, muito utilizados quando da leitura do texto literário: “[...] aplicar tal procedimento a um texto literário é desastroso, pois apagaria o essencial, o tratamento estilístico que o tema recebeu do autor” (BRASIL, 1998, p. 70).

Quando da seleção de obras, ao abordar ampliação do repertório de leitura, o documento faz menção à ampliação dos modos de ler, trazendo a importância de se estreitar vínculos com a leitura, passando, gradualmente, de esporádica para mais extensiva:

> Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural; da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos, que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura (BRASIL,1998, p.71).

Finalizamos essa análise dos parâmetros retomando pontos fortes no documento que dialogam com nossas concepções sobre o trabalho com o texto literário na sala de aula e, consequentemente, que alicerçam a presente pesquisa: a importância da biblioteca e de um acervo na escola, a mediação do professor, a necessidade de se trabalhar com uma variedade significativa de gêneros, o cuidado ao selecionar textos, a especificidade do texto literário, a ampliação do repertório literário e a intertextualidade como constitutiva do discurso.

1.6 – A insuficiência do livro didático e a inevitável escolarização da literatura

Pesquisadores que se dedicam a pensar a formação do leitor e o processo de letramento literário são unânimes em afirmar a insuficiência do livro didático no que se refere a essa questão. Ao direcionar seu olhar para a situação do ensino de literatura, Cosson (2006) aponta como um dos problemas que a envolvem justamente a adoção do livro didático, na maioria das vezes, como único suporte para o contato com textos literários. O pesquisador atenta para a pouca quantidade desse tipo de texto nos livros didáticos, enfatizando, por exemplo, que os poucos textos narrativos que aparecem, usualmente se acham fragmentados. Na verdade, os livros didáticos têm priorizado outros gêneros textuais em detrimento dos literários, pois são vistos como mais modelares para o trabalho com a leitura e a escrita.

Magda Soares (2006) também aborda a situação dos textos literários apresentados pelo livro didático, apontando, primeiramente, para a grande recorrência dos mesmos autores e das mesmas obras nas coleções didáticas, o que acaba restringindo o repertório do aluno; como também a preferência por determinados gêneros literários, cerceando o contato dos discentes com uma gama de outros gêneros dentro da literatura. A autora também questiona a fragmentação em que os textos literários se apresentam no livro didático sob alegação de que são necessários textos curtos para o desenvolvimento de estratégias de leitura ou pela falta de tempo para se trabalhar com uma obra literária completa por culpa dos currículos e horários escolares.

Soares (2006) aconselha que fragmentos de obras devem constituir um todo coeso, em que haja integração dos elementos, ou seja, deve apresentar textualidade, ser realmente um texto. Se isto não acontecer, dá-se uma ideia errônea ao aluno sobre o que é um texto. A autora ainda pondera sobre a distorção que o texto sofre ao ser transferido do seu suporte literário para a página do livro didático e defende que a leitura feita diretamente no livro literário é totalmente diferente daquela realizada no suporte didático: “são livros com finalidades diferentes, aspecto material diferente, diagramação e ilustrações diferentes, protocolos de leitura diferentes” (SOARES, 2006, p. 37).

Cosson (2014) resgata o alerta de Regina Zilberman (2003) de que a leitura de fragmentos de textos literários presentes no livro didático não forma o leitor da

obra literária na sua integridade, deixando-a de fora do âmbito escolar. Trata-se, portanto, de se reconhecer a importância do contato do aluno com a obra literária integral, bem como se estabelecerem critérios coerentes para a seleção de obras, de modo a se construir um repertório literário.

Na verdade, o que vemos ainda em muitos livros didáticos é uma inadequada escolarização da literatura, onde o texto literário é transformado em texto formativo, usado como pretexto para o estudo de aspectos linguísticos, estruturais e gramaticais, tudo o que não faz parte do literário. Ainda são poucas as coleções que trazem, como apêndice, uma obra literária em sua totalidade.

Soares (1999), ao se reportar sobre a escolarização da literatura, distingue escolarização adequada e inadequada, argumentando serem eficazes as práticas de leitura literária que envolvem o discente na escola, mas que fazem parte do contexto social, enquanto que aquelas práticas que distorcem a literatura, deturpando-a e falsificando-a acabam por distanciar cada vez mais o aluno do texto literário:

> O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (SOARES, apud EVANGELISTA, 1999, p.22).

Não podemos deixar de falar sobre a inevitável escolarização da literatura. A partir do momento em que o texto literário é retirado de seu suporte original e é utilizado em sala de aula, sua leitura torna-se um ato produtor de conhecimentos; portanto, é inevitável que se torne “saber escolar”. Embora, muitas vezes, ganhe um sentido pejorativo, constitui a escola e, por isso, se torna inevitável, conforme Soares (1999, p. 21) afirma, “não se pode atribuir, em tese, (...), conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária, não se pode criticá-la ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola”.

Desta maneira, o texto literário, por questões didáticas, não é apresentado apenas em seu suporte original no âmbito escolar, como também não é lido somente para sua fruição, mas para ser interpretado ou servir de pretexto para aplicação de conteúdos ligados à sistematização da língua, conforme elencamos anteriormente. Percebemos então que na escola existem práticas de leitura distintas partindo de um texto literário, sendo que algumas se aproximam das que são comuns fora do

ambiente escolar, enquanto outras só são encontradas dentro da escola. Soares (2004) faz a distinção entre práticas de letramento no contexto social (cotidiano) e na escola, através de alguns eventos de leitura, somente para contrastar o letramento que acontece na escola com aqueles fora desse âmbito, pois o letramento denominado escolar é parte integrante do contexto social:

> (...) na vida cotidiana, uma narrativa, um poema aparecem em um livro que atrai pela capa, pelo autor, pela recomendação de alguém; folheia-se o livro, examina-se o sumário, a orelha, a quarta página, escolhe-se um trecho, um poema, começa-se a ler, abandona-se a leitura, por desinteresse ou por falta de tempo, continua-se depois, ou não; na escola, a narrativa ou poema estão na página do manual didático ou reproduzidos numa folha solta, desligados de seu portador original, não há escolha, devem ser lidos ou relidos, haja ou não interesse nisso, questões de compreensão, de interpretação são propostas – é preciso determinar a estrutura da narrativa, o ponto de vista do narrador, caracterizar personagens, ou identificar estrofes, versos, rimas do poema, interpretar metáforas (SOARES, 2004, p.106).

A escola é uma instituição de saberes escolares, mas há uma possibilidade de descoberta de uma escolarização adequada da literatura, que não a desvirtue, que promova o encontro do aluno leitor com o texto literário. Por isso, concordamos com Paulino (2001) quando observa que a formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações estéticas, que faça disso parte de seus “fazeres e prazeres”.

1.7- Seleção de obras e construção do repertório

O grande desafio da escola de ensino fundamental é gerar condições de aproximação de seu aluno com a obra literária, pois aprender a ler literatura é essencial, porque consolida as estruturas mentais, beneficia a construção do pensamento abstrato, provoca a reflexão em relação a vários princípios norteadores da vida e permite conhecer outras culturas.

Ao elencar algumas direções tomadas pelas escolas quando da seleção de obras literárias, Cosson (2006) atesta que tais critérios costumam ser tomados como estanques, pois há uma parcela de professores que se guia em direção ao cânone

escolar[10], acabando por excluir o contato com textos pertencentes a outros sistemas literários também fundamentais para a formação do leitor. Outros docentes defendem como critério para seleção a contemporaneidade dos textos, isto é, textos que sejam coetâneos aos discentes, prevalecendo o contato com aqueles cujos temas e linguagens fazem parte do seu universo, deixando de promover o encontro de seus alunos com textos que fazem parte da herança literária da humanidade. Todavia, a direção mais comum parece ser, segundo o pesquisador, a que preza pela diversidade e pluralidade de autores, obras e gêneros, a qual encontra apoio nos documentos oficiais, como os PCN, que colocam o contato com textos diferenciados como habilidade a ser construída no ensino da área de linguagem e nas teorias da leitura.

A partir da análise dos parâmetros pelos quais os docentes costumam se guiar ao selecionar obras literárias, Cosson (2006) propõe a combinação entre os três critérios, "fazendo-os agir de forma simultânea no letramento literário" (p.35). Sendo assim, o pesquisador aconselha o professor a não abandonar as obras que fazem parte da herança cultural da humanidade; propõe também substituir o critério da contemporaneidade pelo da atualidade (que, para o autor, faz com que uma obra seja significativa para o leitor de hoje, sendo sua coetânea ou não); além de usar o critério da diversidade como meio para acrescentar o desconhecido ao conhecido, o novo ao velho, o complexo ao simples, o estético ao trivial, com o intuito de propiciar o contato dos discentes com "toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares" (COSSON, 2006, p.36). Assim, o autor valoriza o trabalho com obras pertencentes aos variados sistemas que compõem o polissistema literário:

> Aceitar a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada não implica prender-se ao passado em uma atitude sacralizadora das obras literárias. Assim como a adoção de obras contemporâneas não pode levar à perda da historicidade da língua e da cultura (COSSON, 2014, p.34).

Ao tratarem da importância da constituição do repertório na construção do letramento literário, Cosson & Paulino (2009) retomam a importância do contato com

[10] Obras selecionadas para a escola que obedecem a critérios de qualidade literária e de adequação ao público escolar, no que diz respeito à idade, valores, conhecimentos e experiências de vida requeridas para que a leitura seja significativa.

“os textos escritos e reconhecidos como literários”, mas também com “outras formas que expandem e ajudam a constituir o sistema literário”, como “os textos da tradição oral, dos meios de comunicação de massa, de outras manifestações artísticas, mostrando como a literatura participa deles e eles participam da literatura” (p.75). Destacam também o papel da interferência crítica do professor, oferecendo ao aluno informações sobre as condições de produção e circulação dos textos, situando as obras lidas no sistema literário, bem como propiciando o conhecimento necessário de sua estrutura e funcionamento interno.

Ainda sobre a construção do repertório de leituras, Cosson (2014) considera essencial que a escolha de textos privilegie diferentes níveis de dificuldade de leitura dos discentes e que, preferencialmente, as obras eleitas tenham ligações entre si, seja pelo tema, seja pelo estilo, ou por outro meio, de modo que aguce a percepção do aluno em relação à dialogicidade própria do sistema literário, levando-o a aprofundar-se na interpretação dos textos e, consequentemente, na experiência literária.

Em um contexto diferente do brasileiro, Teresa Colomer, pesquisadora espanhola, destaca que há pouco tempo as obras da literatura infantil e juvenil foram incluídas no debate teórico sobre os clássicos, suscitando a formação de listas com as melhores obras infantis e juvenis produzidas originando os cânones escolares. Colomer (2007) chama atenção para o fato desse *corpus* de obras legitimadas ser vivo e cambiante, seguindo os preceitos da teoria do polissistema de Even-Zohar (1990), variando ao longo do tempo, “devido às inclusões e exclusões realizadas pela crítica sobre obras e autores. (COLOMER, 2007, p. 154). A autora também destaca a tranquilidade que a escola desfruta ao ter uma “lista” de obras sancionadas socialmente como clássicas, facilitando a seleção; todavia, assevera em relação às armadilhas que esse reconhecimento dos cânones traz, pois a escolha dessas obras em detrimento a outras pode se guiar, por exemplo, pelo critério de importância de sua autoria e não por seu conteúdo, comprovando ser uma rotulação realmente cambiante. Apesar dessa situação, Colomer (2007) considera necessário haver um conjunto de obras como “clássico”, para a sociedade e para a tarefa escolar de formar leitores. Sempre lembrando que essa lista de “clássicos” não é jamais fixa, imutável e se estabelece em função de objetivos, no caso da escola, o objetivo é a formação de leitores.

Ao refletir sobre a interação entre a escola, os alunos-leitores em formação e as obras literárias, Colomer (2007) nos oferece um aporte teórico relevante. A pesquisadora chama a atenção para a importância da formação do *corpus* de leitura como fator que valide a importância da leitura junto ao discente, assevera que deve haver flexibilidade e adequação às diferentes funções, momentos e leitores; e garante que o *corpus* de leitura dos alunos deve ser construído com enfoque na qualidade, mas também priorizando a diversidade. Desta maneira, pontua ser crucial que o docente, ao selecionar as obras, inicialmente considere a capacidade dos leitores, mas que progressivamente opte por aquelas que sejam capazes de desafiá-los, auxiliando-os no crescimento e amadurecimento visando a se tornarem leitores autônomos.

A autora defende como prática que auxilia no processo de formação do leitor, a constituição de redes horizontais e verticais visando à expansão do repertório dos alunos. Desta maneira, a formação da rede horizontal é feita através do entrelaçamento entre obras coetâneas ao leitor, com as quais cria vínculo geracional, constituindo espécies de “comunidades de leitores”; enquanto a rede vertical é formada por aquelas obras que não são coetâneas ao leitor, mas que fazem parte da herança literária da humanidade.

1.8- A construção do objeto

Durante os dezesseis anos como professora de Língua Portuguesa em escolas públicas, muitos questionamentos nos afligiram, entre tantos, aqueles referentes à formação do leitor literário em sala de aula mais nos inquietaram. Ultimamente, convivendo em um ambiente onde a falta de uma biblioteca e de um acervo consistente dificultam o contato dos discentes com a obra literária integral, somada à falta de interesse dos alunos pela leitura literária de forma espontânea, a inquietude foi aflorada, por isso, lançamos aqui uma questão que nos move na construção do presente trabalho:

Como tornar os alunos leitores efetivos de textos literários, contribuindo para a expansão de seu repertório?

A partir dessa questão, uma solução plausível para nosso questionamento nos pareceu investir em estratégias de mediação do letramento literário de discentes do Ensino Fundamental que auxiliem na construção e na expansão de seu repertório de leitura. Para alcançarmos nosso intuito, decidimos tomar como norte investigativo as obras dos estudiosos do letramento literário (COSSON, 2006, 2014; PAULINO, 2001 2004; COSSON & PAULINO, 2009) e da formação de leitores (COLOMER, 2007).

Partimos da leitura conjunta do primeiro volume da série *Percy Jackson e os Olimpianos,* de Rick Riordan*,* que, estabelecendo vínculo geracional com os alunos, facilitou a constituição de uma comunidade de leitores, que se caracteriza como espaço de leitura compartilhada, lugar privilegiado para a construção do sentido e consequente compreensão da obra, proporcionando o contato com estratégias leitoras diversas. Desta maneira, compartilhando não só textos literários, como também modos de ler, ampliando o horizonte interpretativo.

A partir daí, formamos uma rede horizontal com a leitura do segundo volume da série, viabilizando a construção de uma rede vertical que propiciou a leitura de uma adaptação da *Odisseia*, de Ruth Rocha, obra pertencente à herança literária da humanidade, com a qual o segundo volume da série possui vínculos intertextuais explícitos, possibilitando que os discentes transitem entre as obras e, consequentemente, entre variados sistemas literários, como também investiguem as relações existentes entre esses diversos textos, utilizando como ferramentas o diário de leitura e o *blog* da turma.

1.9 - Organização dos capítulos

O presente trabalho organiza-se em cinco capítulos. Esta introdução, que trata de apresentar várias premissas que permeiam nossa investigação, como a importância do contato com o universo ficcional e da poesia, sendo um bem incompressível, o qual não pode ser negado a ninguém, de acordo com Candido (2004). O comportamento leitor dos brasileiros, através dos resultados da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2012) e as políticas públicas voltadas para a leitura no país (PNBE e PNLL). A literatura nos PCN (BRASIL, 1998), como também a insuficiência do livro didático (COSSON, 2006; 2014; SOARES, 2006) e a necessidade de reconhecer a importância do contato do aluno com a obra literária

integral (COSSON, 2014). A inevitável escolarização da literatura (SOARES, 1999; 2006) e estratégias de efetivação do letramento literário e da formação do leitor, como a seleção de obras e construção do repertório de leitura (COLOMER, 2007; COSSON, 2006, 2014; COSSON & PAULINO, 2009).

O segundo capítulo apresenta as bases teóricas que orientam o nosso estudo, como o conceito de letramento (SOARES, 2001, 2006; STREET, 1984) e de letramento literário (COSSON, 2006, 2014; PAULINO, 2001,2004; COSSON & PAULINO, 2009), com os quais nos coadunamos; a visão sistêmica de literatura tomada como referência pelos estudiosos Cosson (2006, 2014), Cosson & Paulino (2009) e Colomer (2007), através da Teoria dos Polissistemas de Even-Zohar (1990); a teoria do efeito estético, de Iser (1996), que traz a concepção de leitura que nos orienta, valorizando a participação efetiva do leitor no ato da leitura, noção que dialoga com a concepção dialógica de Bakhtin (2003). Em seguida, apresentaremos a noção de leitura como prática social que se efetiva no interior de uma comunidade de leitores (COLOMER, 2007; COSSON, 2014; COSSON & PAULINO, 2009), a partir dos estudos das *comunidades interpretativas* de Fish (1980) e do conceito de *comunidade de leitores* de Chartier (1999). Abordaremos também a constituição de redes horizontais e verticais proposta por Colomer (2007); o conceito de intertextualidade como principal recurso para transitar entre as obras lidas (BAKHTIN, 2003; KRISTEVA, 1969; GENETTE, 2010; KOCH et al. ,2007); e, por fim, falaremos sobre a *Jornada do herói* (CAMPBELL, 1992; VOGLER, 2006), modelo mítico das narrativas, e os personagens arquetípicos, que servirão de base e orientação para a leitura e a escrita de narrativas de aventura, mas também como ferramenta a contribuir para o estudo das relações intertextuais entre as obras literárias.

O terceiro capítulo apresenta, de maneira concisa, a abordagem qualitativa de nossa pesquisa, em que o método escolhido é a pesquisa-ação, que tem como principal característica ser participativa, além de ser essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais que envolvam a coletividade, orientando, assim, nosso percurso investigativo. Nesse capítulo apresentamos o diagnóstico inicial da turma do 8º ano A realizado através de nossa observação como professores de língua materna durante o ano anterior (2014),

como também através da aplicação de um questionário[11] com intuito de definir o comportamento leitor dos discentes. Além disso, caracterizamos a escola, *lócus* em que aplicamos o presente trabalho, e o desenvolvimento da proposta de intervenção.

Analisamos os resultados dessa pesquisa no quarto capítulo através do cotejamento da teoria com a prática, que inclui observação da participação dos discentes e de seu comportamento leitor, análise da participação dos mesmos nas fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura, exame das anotações e produções de textos dos alunos no diário de leitura e no *blog* da turma, tudo isso registrado por nós em um diário de campo. Finalmente, no quinto capítulo tecemos algumas considerações finais sobre o caminho percorrido.

[11] ANEXO 1 - Questionário aplicado na turma em questão com intuito de definir seu comportamento leitor.

2– PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

> *[...] muitas crianças que vivem à margem do sistema social necessitam da palavra e das histórias para poder sobreviver. E as crianças que vivem instaladas na maior passividade consumista necessitam da palavra e das histórias para resgatar-se. "Alguém" deve continuar dizendo quais palavras e que histórias podem exercer melhor essa missão e como se podem oferecer à infância. Essa seleção, essa mediação, é o que dá unidade e sentido ao trabalho profissional dessas distintas áreas, entre as quais a escola ocupa lugar privilegiado.*
>
> *Teresa Colomer*

2.1. Letramento Literário: a definição de um conceito

Cabe aqui apresentarmos o conceito de letramento e de letramento literário aos quais o presente trabalho se alinha. Caracterizado por Magda Soares (2001) como um fato social, o letramento promove a inserção do sujeito no universo da escrita, através de práticas de recepção e produção de diversos tipos de textos escritos que fazem parte das sociedades letradas.

Os estudiosos do letramento e do letramento literário, aos quais nos alinhamos, como Soares (2001, 2006), Cosson (2006, 2014), Paulino (2001, 2004) e Cosson & Paulino (2009) têm como referência o modelo ideológico de letramento proposto por Street (1984). Esse estudioso cunhou o termo com intuito de contrapor o modelo autônomo de letramento praticado nas escolas, o qual revela um padrão reducionista ao configurar a escrita como um produto completo em si mesmo, singular, "relacionado à habilidade ou competência individual de ler e escrever" (COSSON & PAULINO, 2009, p. 65), desconsiderando o contexto e, consequentemente, as práticas sociais que envolvem a escrita. Nessa visão de letramento, a escola é concebida como um *lócus* artificial, no qual o aprendizado muitas das vezes emerge descontextualizado, notabilizando-se a passividade dos discentes.

Pesquisadores como Street (1984) observaram que o desenvolvimento das atividades relacionadas à linguagem está vinculado ao contexto de vida do sujeito, em que as práticas que abrangem a escrita são efetivas e verdadeiras. Deste modo, o conceito de modelo ideológico de letramento cunhado por Street (1984) abarca a relação de interação social entre os indivíduos, levando em consideração a

concretude do letramento, isto é a participação efetiva em sociedades e culturas tão plurais.

Soares (2006) define letramento como o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita e a leitura; então temos o letramento literário como estado ou condição de quem não apenas sabe ler textos em prosa e em verso, mas que torna-se leitor literário a partir do momento que lida com o trabalho estético da língua.

De acordo com a educadora Machado (2008)[12], o termo letramento literário foi usado pela primeira vez no Brasil por Graça Paulino, em um trabalho encomendado para a ANPED[13], na sequência do trabalho de Magda Soares. Autora do termo em questão, Paulino (2004) descreve que um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler. Segundo Paulino (2001, 2004), o letramento literário está relacionado ao trabalho estético da língua.

Entendemos como letramento literário o conceito proposto por Paulino (2004), posteriormente em parceria com Cosson (2009, p. 67), a partir de observações sobre ampliação do termo letramento para um plural de letramentos: “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Assim sendo, coadunamo-nos com os teóricos citados e entendemos o letramento como: i) um processo, visto que devemos “tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação contínua”, que acontece no decorrer da vida e “se renova a cada leitura de uma obra significativa”; ii) como uma apropriação, isto é, tornando-o próprio, incorporando-o, “transformando aquilo que se recebe, no caso, a literatura”; assim, o significado daquilo que se lê não depende somente do que está escrito, mas também das condições e dos interesses do leitor que participa da “construção, manutenção e transformação da literatura de sua comunidade”; iii) por fim, não colocando a apropriação da literatura como sendo um conjunto de textos,

[12] Maria Zélia Versiani Machado, doutora em Educação e professora da UFMG, coordena o Grupo de Pesquisas do Letramento Literário (GPELL), do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), FaE/UFMG, no qual coordena subprojeto sobre gêneros da Literatura infantil e juvenil, parte de uma pesquisa intitulada *Produção literária para crianças e jovens no Brasil: perfil e desdobramentos textuais e para textuais*. http://lattes.cnpq.br/

[13] ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

consagrados ou não, mas um “repertório cultural que proporciona uma forma singular – literária – de construção de sentidos” (COSSON & PAULINO, 2009, p. 68); acreditamos que esse “repertório cultural” abarca tudo o que faz parte do discurso literário e, consequentemente, do polissistema literário (EVEN-ZOHAR, 1990).

O letramento literário é visto como um letramento singular, um tipo especial, justamente por ter uma relação diferenciada com a escrita, e se efetivar por meio de um processo contínuo, que acontece no decorrer da vida e das leituras significativas de/para cada leitor. Esse processo é integrado por dois procedimentos que são citados por Cosson & Paulino (2009): interação verbal intensa, como também o reconhecimento do outro, o movimento de desconstrução/construção do mundo. A interação verbal intensa abarca a leitura e a escrita, partes do mesmo processo de construção de sentidos do texto literário. Já o reconhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo tem a ver com o vivenciar o outro através da palavra, pois em cada novo texto lido, há um acréscimo em seu repertório, como também novas possibilidades de leituras de si mesmo, do outro e do mundo, conforme apontam os autores:

> Na verdade, todos nós construímos e reconstruímos nossa identidade enquanto somos atravessados pelos textos. O que cada um é, o que quer ser e o que foi dependem tanto de experiências efetivas, aquelas vividas, como da leitura que faz das próprias possibilidades de ser e das experiências alheias a que tenha acesso por meio dos textos. Em outras palavras, somos construídos tanto pelos muitos textos que atravessam culturalmente os nossos corpos, quanto pelo que vivemos (COSSON & PAULINO, 2009, p. 69).

Acreditamos no letramento literário como indispensável nesse processo plural denominado letramento, visto que, através do contato com a literatura o leitor tem a possibilidade de dominar tanto o universo da escrita, acessando sua dimensão cultural e estética, como também extrapolar o próprio texto, transitar entre a ficção e a realidade, vivenciar situações inusitadas, sensações nunca antes imaginadas, impressões e experiências ilimitadas, conforme Cosson nos elucida:

> [...] a literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas. Ela também tem muitos artifícios e guarda em si o presente, o passado e o futuro da palavra. [...] A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos

> ser outros, podemos viver como outros, podemos romper limites do tempo e do espaço, de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2006, p.17).

Por tudo isso, defendemos a importância do letramento literário como prática social dentro dessa agência de letramento e meio fomentador de leitores literários que é a escola. Assim sendo, no presente trabalho, direcionamos nosso olhar para estratégias de mediação que auxiliem na construção do letramento literário.

2.2. Literatura como polissistema

Autores de referência do letramento literário e da formação do leitor que fazem parte de nosso referencial teórico, como Cosson (2006, 2014), Cosson & Paulino (2009), e Colomer (2007) caminharam no sentido de adotar a concepção da literatura como polissistema, fundamentando-se na teoria dos polissistemas, proposta por Itamar Even-Zohar (1990) a partir da década de 1960 e ao longo da década de 1970. Alinhamo-nos também com essa perspectiva, segundo a qual a literatura é concebida como um sistema[14] plural e dinâmico.

Pesquisador envolvido nos estudos culturais e na construção do identitário israelense, Even-Zohar (1990) articulou a Teoria do Polissistema buscando redefinir o conceito de sistema literário através de sua ampliação e interação; para isso partiu das proposições dos Formalistas Russos[15] e dos Estruturalistas Tchecos[16], a fim de compreender algumas especificidades em relação aos estudos linguísticos e literários, como também as noções de sincronia (estático) e diacronia (linha do

[14] O termo “sistema”, conforme concebido hoje, tem diferentes usos, daí a dificuldade de significação. Ao tratar do “sistema literário” pode-se facilmente confundir com outras noções de sistema, como “sistema financeiro”, por exemplo. Sabemos que nas ciências, a perspectiva sistêmica, também denominada holística, surgiu na metade do século XX, no campo da Biologia, ao ser aceita a visão dos organismos como totalidades integradas. Na teoria dos polissistemas, o termo em questão está ligado à ideia de um entrecruzamento de relações de entidades dependentes. Dentro dos espaços das humana e da literatura, há diferentes concepções sistêmicas (Luhman, Schmidt, Even-Zohar, Candido, etc).

[15] Formalismo russo: movimento que desencadeou uma abordagem linguística da literatura que procurou mostrar como o texto poético instaura a consciência formal do discurso literário em seus níveis semântico, sintático e fonológico.

[16] Escola de Praga, Círculo de Praga ou Estruturalismo Tcheco: movimento de estudo da linguagem e da literatura em que seus membros estão coadunados com os formalistas russos em relação à literatura ser vista como fenômeno específico da linguagem, entendendo-a não como fato isolado, mas como parte de um todo.

tempo). Os formalistas russos estavam interessados nos princípios de acordo com os quais se constrói um texto literário, em como funcionam os mecanismos e princípios de construção, como também o convertem a um todo organizado. Estas buscas os levaram a elaborar pressupostos como a noção de função e, especialmente, a de sistema literário. Assim, o objeto de estudo dos formalistas russos não era a literatura, mas sim a "literariedade" que, para eles, é o que faz uma obra ser literária. Desta maneira, os estudos do formalismo russo sobre a literariedade, que é a busca das qualidades intrínsecas e das especificidades (linguísticas, semióticas, sociológicas) de uma obra; como também sobre a perspectiva sistêmica, encontraram obstáculos, mas abriram caminhos para outros estudos.

Em relação ao estruturalismo, Even-Zohar (1990) enfocou nos estudos dos estruturalistas tchecos que, como os formalistas russos, deram um enfoque abrangente à literatura preocupando-se com os domínios sociais e a compreensão dinâmica do texto literário (sistema dinâmico).

Quanto ao estruturalismo de Saussure[17] que, contrariando a tradição predominantemente historicista, denominada diacrônica (estudo das origens e sucessão de transformações que os signos sofrem com o tempo), dos estudos linguísticos conhecidos até o início do século XX, privilegiou a sincronicidade (visão de funcionamento do sistema da linguagem em um único momento) em seus estudos sobre a língua, colocando a linguagem como sistema e fato social. Desta maneira, Saussure considerava o método diacrônico ineficaz, pois achava que os registros escritos sobre os fenômenos linguísticos nunca os descreveriam com precisão e que seu enfoque poderia desvirtuar-se em detrimento à contemporaneidade onde, de fato, há testemunhas "presentes" sobre os fenômenos investigados.

[17] Ferdinand Saussure, linguista genebrino, começou seu Curso de Linguística Geral na Universidade de Genebra, entre os anos de 1906 e 1911. Esse curso, depois da morte de Saussure, foi transformado em livro – conhecido pelas siglas CLG – por dois de seus discípulos: Charles Bally e Albert Sechehaye, contando com a colaboração das anotações de vários de seus alunos, e também algumas anotações do próprio Saussure. Para a Linguística, o CLG foi um marco, garantindo definitivamente, após sua publicação, o lugar da Linguística como a ciência que trata dos fatos da língua, evidenciando, desse modo, qual o objeto dessa ciência. Disponível em: <file:///C:/Users/p/Downloads/2031-5765-1-PB.pdf> Acesso em: 27 jun. 2015.

Even-Zohar (1990) se distanciou da teoria sincronística da Escola de Genebra, representada pela figura de Sausurre, que traz um modelo estático de sistema; voltando-se para os trabalhos dos Formalistas Russos e dos Estruturalistas Tchecos, em que se encontram as raízes do enfoque dinâmico, conforme argumenta:

> Lamentavelmente, a noção do sistema dinâmico foi amplamente ignorada tanto em linguística como na teoria da literatura. O enfoque sincronístico – interpretado de modo errôneo – triunfou. Tanto para o leigo como para o "profissional", o estruturalismo se identifica ainda como estático e sincronístico, estrutura homogênea e enfoque a-histórico, na maior parte dos casos (EVEN-ZOHAR, 1990, p. 3).

Destarte, Even-Zohar (1990) justifica a escolha do termo polissistema para sua teoria justamente para desvinculá-la da concepção de sistema estático de Saussure tomada como única por muito tempo. Com sua visão dinâmica dos sistemas, o teórico assume que tanto a diacronia como a sincronia são históricas, e não só a diacronia como se pensava. Além disso, "a sincronia não pode nem deve se identificar com a estática" (p. 3), pois num determinado momento mais de um sistema diacrônico está operando no eixo sincrônico. O teórico também afirma que um sistema depende tanto da diacronia como da sincronia, distanciando-se do diacronismo puro de Saussure, pois cada sistema sincrônico tem um passado com elementos estruturais que são inseparáveis do sistema. Assim, a oposição sincronia/diacronia perde importância, pois todo sistema traz consigo uma evolução que tem, inevitavelmente, caráter sistemático. Desta maneira, os vários sistemas dentro do sistema literário não são fixos, nem funcionam de uma maneira uniforme, estão em luta constante e é isto que constitui o estado sincrônico do sistema; mas se trata de uma sincronia dinâmica, não um estado de repouso, sem movimento. Portanto, a vitória de um elemento do sistema sobre o outro é que demonstra a mudança no eixo diacrônico.

Em linhas gerais, a Teoria dos Polissistemas (1990) configura uma determinada cultura como sendo um imenso sistema constituído por outros sistemas, daí a denominação "polissistema":

> [...] um sistema múltiplo, um sistema de vários sistemas que se entrecruzam e em parte se sobrepõem, que empregam opções concorrentemente diferentes mas que funcionam como um todo estruturado cujos membros são interdependentes (EVEN-ZOHAR, 1990, p.11).

O polissistema literário é um dos muitos que constituem uma determinada cultura. Composto por outros tantos sistemas, relaciona-se com variados sistemas semióticos, como também com os demais constituintes do polissistema cultural. No centro do polissistema literário, como também no centro de cada sistema que o compõe, encontram-se seus repertórios canônicos, os quais representam modelos a serem seguidos pelos elementos que compõem aquele sistema e que almejam uma "boa aceitação". Na verdade, os repertórios canônicos são definidos pelo grupo que detém o poder de um determinado sistema e, por isso, representam um modelo a ser seguido; desta maneira, o cânone é vinculado a status, qualidade, poder, superioridade e prestígio entre os indivíduos de uma certa cultura. Todavia, o cânone não é o único repertório nos sistemas, existem muitos outros tão importantes quanto ele, visto que a sobrevivência de um sistema está diretamente relacionada à tensão entre os vários elementos que o compõem.

A respeito do polissistema literário, em especial, Even-Zohar (1990) ressalta que a questão não é "o que é o sistema literário" e sim "quais atividades são regidas pelas relações sistêmicas literárias". Desta maneira, a teoria dos polissistemas é capaz de dar conta não somente dos seus próprios processos, como também de procedimentos, como é o caso dos processos que envolvem o repertório: seleção, manipulação e eliminação, que ocorrem dentro do sistema literário. Assim, textos e repertório são algumas das manifestações que acontecem no interior do polissistema literário, visto que, para Even-Zohar (1990), a literatura não configura apenas um conjunto de textos acabados e encerrados, mas sim um aglomerado de atividades que formam um sistema que interage com tantos outros sistemas. Vale ressaltar aqui que o teórico concebe o repertório como "um conjunto de leis e elementos (sejam os modelos isolados, ligados ou totais) que regem a produção de textos" (EVEN-ZOHAR, 1990, p. 10). Já os textos são vistos como "os produtos mais obviamente visíveis do sistema literário, ao menos em muitos períodos de sua história" (EVEN-ZOHAR, 1990, p. 10).

Com o intuito de organizar os elementos constituintes do polissistema literário, Even-Zohar (1990) tomou como empréstimo de Roman Jakobson[18] o esquema da

18 Roman Osipovich Jakobson (1896 – 1982) foi um pensador russo que se tornou um dos maiores linguistas do século XX. No âmbito do Círculo Linguístico de Praga dedicou-se ao estudo de temáticas variadas, dentre elas, as funções das unidades linguísticas, mais conhecidas como funções da linguagem.

comunicação e da linguagem, adaptando-o para a literatura. Segundo o modelo comunicativo de Jakobson (1969, p.123)[19], o ato de comunicação envolve contexto, código, remetente, destinatário, contato, mensagem. Do ponto de vista do teórico, a linguagem deve ser estudada em toda a variedade das suas funções. Em um processo linguístico, de qualquer ato de comunicação verbal, o remetente endereça uma mensagem ao destinatário. Para ser funcional, a mensagem requer que o contexto para o qual remete seja apreensível pelo destinatário, e se o código usado for totalmente ou parcialmente comum a ambos, é o suficiente para a compreensão da mensagem; por fim, a mensagem requer um canal físico, um contato que lhe permita estabelecer e manter a comunicação. Para Jakobson (1969), o fato de que o remetente e o destinatário tenham o código totalmente ou parcialmente comum é suficiente para a compreensão do modo como se comunicam, no que tange às restrições de instituições socioculturais e à natureza desse código.

Even-Zohar (1990) adaptou o esquema da teoria da comunicação de Jakobson (1969) à sua teoria dos polissistemas, moldando-o ao caso da literatura; o teórico adequou-o para representar os fatores macroenvolvidos com a função do sistema literário, estabelecendo com certa liberdade os seguintes elementos: instituição, repertório, produtor, consumidor, mercado e produto. Os fatores enumerados por Even-Zohar (1990) não são hierarquizados, mas interdependentes e é essa interdependência que permite realizar suas funções dentro do sistema:

INSTITUIÇÃO (contexto)

REPERTÓRIO (código)

PRODUTOR (emissor / escritor)=> CONSUMIDOR (receptor / leitor)

MERCADO (contato / canal)

PRODUTO (mensagem)

Fig 1– Esquema dos fatores macroenvolvidos com o polissistema literário.

De acordo com o teórico, durante séculos, os estudos literários assinalam a tendência da tradição cultural em ascender o escritor à função central da literatura. Na teoria dos polissistemas, no sistema literário, o “produtor” assume o papel de “escritor”, enquanto que o termo “leitor” é substituído por “consumidor”. Quando

[19] JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1969.

refere-se aos consumidores do sistema literário, o teórico explica que são todos aqueles membros da comunidade, pois todos, direta ou indiretamente, consomem literatura cotidianamente, seja por fragmentos reproduzidos por diversos meios culturais. Já a "instituição" inclui críticos, editoras, periódicos, grupo de editores, escolas, universidades, mídia, entre outros, cuja finalidade é assegurar à literatura a sua funcionalidade e manutenção como atividade sociocultural.

Segundo Even-Zohar (1990), o "mercado" é concretizado pelas bibliotecas e livrarias, pois tem a ver com compra, venda e publicidade das obras literárias como produtos a serem consumidos. É interessante entendermos que mercado e instituição estão separados por uma linha tênue e podem compartir o mesmo *lócus*. O teórico se refere à escola como um exemplo de instituição que pode servir de mercado, ao vender o produto aos alunos, tendo o professor como mercador (vendedor). A respeito do "repertório", é explicado como o conjunto de regras, produtos e conhecimentos reunidos que coordenam a produção e o consumo dos produtos literários. Acerca do "produto", o teórico questiona a concepção do texto como manifestação única da literatura, considerando a voz e os sons, por exemplo, como produtos literários, como também signos resultantes de atividades literárias, como resumos, resenhas, críticas, citações e referência.

Desta maneira, a hipótese dos polissistemas valoriza não só o texto literário, mas tudo que faz parte do discurso literário, como os produtos gerados (signos resultantes) das atividades relacionadas às leituras em sala de aula que permeiam nosso trabalho com o texto literário. Assim, além das produções feitas pelos discentes (resenhas, narrativas de aventura, diário de leitura, banco de dados, perfil, *posts* no *blog* da turma, entre outros), são também considerados produtos a voz e os sons que fazem parte desse contexto, como é o caso das impressões dos discentes sobre as obras e seus comentários no decorrer da intervenção pedagógica. É interessante atentarmos para o papel da instituição "escola" dentro do polissistema literário, a sua importância e responsabilidade em assegurar à literatura funcionalidade e manutenção como atividade sociocultural; como também ao desempenhar seu papel de mercado ao "vender" as obras literárias aos alunos. Desta maneira, temos a responsabilidade tanto da escola, como oferecedora das obras, como também do professor, como mercador desse produto, ao selecionar os textos a serem trabalhados em sala de aula.

A partir desses elementos é possível investigar as relações que ocorrem dentro do polissistema, a interferência entre os sistemas e as mudanças provocadas pelas pressões exercidas da periferia para o centro e reciprocamente, objetivando analisar as leis que regem tais fenômenos e, principalmente, apontando como equívoco considerar apenas aquilo que é ou foi legitimado historicamente.

Retomando o conceito dado por Even-Zohar (1990), os sistemas são redes dinâmicas, hierarquizadas em estratos formados pelas relações intra e intersistêmicas de seus elementos, tendo seus limites com sistemas vizinhos sempre em redefinição. Temos então as relações de poder entre os elementos constituintes dos sistemas com situações que envolvem o centro e a periferia, sendo o centro ocupado por elementos que detêm maior poder dentro de um sistema e a periferia como o local ocupado pelos elementos menos dominantes. E é justamente a disputa por poder entre os elementos de cada sistema, ao se esforçarem para tentar ocupar o centro ou manter-se nesta posição, que dá forma e vitalidade ao sistema, mantendo-o em constante revitalização.

De acordo com o teórico, “as tensões que envolvem cultura canonizada e não canonizada são universais” (EVEN-ZOHAR, 1990, p. 8). A relação dialética entre os elementos canonizados e os não canonizados é uma das perspectivas mais importantes dessa teoria, visto que são canonizadas normas e obras que, no círculo dominante da cultura, são legitimadas, gerando a preservação de seus produtos como herança cultural de uma comunidade. Desta maneira, um repertório classificado como “canonizado” é consequência de um ato exercido sobre ele, não uma característica intrínseca. Em contrapartida, temos os repertórios “não canonizados” que são excluídos pelos círculos dominantes, colocados como ilegítimos e acabam sendo esquecidos, a não ser que o status mude. Deste modo, não existe sociedade sem tensão entre os elementos canonizados e os não canonizados. Qualquer sistema cujos elementos dominantes não sofram pressão dos elementos que estão à margem entraria em colapso, como também sob esse tipo de pressão, os repertórios não conseguem ficar inalterados e é justamente essa dinâmica que garante a evolução do sistema, sem a qual ele poderia estagnar-se ou mesmo extinguir-se, conforme coloca o teórico:

> Parece que quando não existe “subcultura” (literatura popular, arte popular, “cultura inferior” em qualquer sentido, etc.), ou quando não se permite exercer pressão real sobre a cultura canonizada, há poucas oportunidades

> para que exista uma cultura canonizada dotada de viabilidade. Sem o estímulo de uma forte “subcultura”, qualquer atividade canonizada tende a fossilizar-se gradualmente (EVEN-ZOHAR, 1990, p. 9).

Em referência aos termos “canonizado” e “canônico”, o estudioso do polissistema prefere utilizar o termo “canonizado” por esclarecer a existência de ação canonizante, mostrando que essa posição é o resultado de um ato exercido sobre determinado material; enquanto que “canônico” acaba sugerindo a ideia de que certos elementos do polissistema seriam naturalmente canônicos.

Em termos de canonicidade, Even-Zohar (1990) corrobora a possibilidade de dois usos desse termo, um referente ao nível do texto e o outro ao nível dos modelos. A canonicidade estática ocorre quando um texto é aceito como produto concluído e inserido no rol dos textos canonizados que a literatura tem o intuito de preservar. Por outro lado, há a canonicidade dinâmica dos modelos, que ocorre quando um determinado modelo literário deseja se estabelecer como princípio produtivo em um sistema através do repertório desse. Segundo o teórico, é a canonicidade dinâmica que efetivamente gera o cânone, que acaba alçando-se àquela posição de remanescente da luta pela canonização, conseguindo êxito em sua empreitada. Exemplificamos tal situação através dos produtores (escritores) que aspiram à canonização de seus textos; certamente almejam mais que a aceitação de seus textos, ambicionam que seus textos sejam vistos como modelos literários. Even-Zohar (1990) ainda constata que um sistema adquire melhor funcionamento possuindo um cânone, pois é condição primária de um sistema possuir um cânone estático para que seja reconhecido.

Uma das consequências dessa visão sistêmica da literatura, tão cara ao presente estudo, é que nos impele a levar em conta todos os sistemas que compõem o polissistema literário, como os periféricos, os quais se acham em oposição aos elementos centrais, permitindo-nos melhor compreensão sobre essa tensão constante que envolve centro e periferia. Na verdade, considerar a hipótese do polissistema é descartar qualquer juízo de valor como critério para uma seleção de objetos de estudo. Desta maneira, admitindo tal pressuposto deve-se aceitar também que a literatura não é só composta por obras canonizadas.

Em vista disso, sistemas literários que ocupam a periferia do polissistema literário, à luz da teoria proposta por Even-Zohar (1990), provocam interesse enquanto objetos de estudo. Dentre tais sistemas encontramos a literatura infanto-

juvenil a qual se volta nosso olhar de pesquisadores e professores de Ensino Fundamental.

Conforme enfatizam Cosson & Paulino (2009, p. 75), o “discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura”; assim sendo, não restringe o objeto de estudo aos textos literários, voltando seu interesse também ao contexto externo ao texto em sua materialidade, ou seja, aos produtos gerados pelo discurso literário, como os textos dos alunos, suas impressões sobre as obras, seus comentários no *blog*; enfim, a tudo o que não era considerado literatura, como filmes, séries, jogos, quadrinhos, tradição oral, entre outros, pois todos esses elementos, em conjunto, formam o polissistema literário.

2.3. Concepção de leitura: a teoria do efeito estético

A teoria do efeito estético, de Wolfgang Iser (1996), dialoga com a concepção dialógica do texto proposta por Bakhtin (2003) e fundamenta esta pesquisa por ampliar os horizontes dos estudos literários, propondo a participação efetiva do leitor no ato da leitura. Para o teórico, o texto literário se caracteriza pela incompletude, daí a realização da literatura na leitura; pois somente o leitor revitalizará o texto através de atividades relacionadas à imaginação e à percepção.

Iser (1996) denomina os espaços vazios da obra como “não ditos”, os quais possibilitam um novo ângulo em relação à leitura; pois estes somente serão preenchidos com a presença efetiva de um leitor capacitado para tal tarefa; assim o leitor fará conexões com seu repertório que o capacitará a dialogar com a obra, preenchendo o que não foi dito; à medida que ocorre ampliação de seu repertório, mais espaços serão preenchidos. Todavia, o teórico enfatiza que nem todos os vazios serão completados, tarefa que fica a cargo essencialmente do leitor:

> Os vazios derivam da indeterminação do texto. Devia-se pois designá-los, como Ingarden, pontos de indeterminação. Mas usamos o termo menos para descrever uma lacuna na determinação do objeto intencional ou dos aspectos esquematizados, do que a ocupação, pela projeção do leitor, de um ponto determinado do sistema textual. Em vez de uma necessidade de preenchimento, ele mostra a necessidade de uma combinação. Apenas quando os segmentos dos textos e esquemas do texto estão interrelacionados é que o objeto imaginário começa a se formar. Esta operação, exigida do leitor, encontra nos vazios o instrumento decisivo. Eles indicam os segmentos do texto a serem conectados. Representam pois as “articulações do texto”, pois funcionam como as “charneiras mentais” das perspectivas de representação e assim se mostram como condições para a

> ligação entre segmentos do texto. À medida que os vazios indicam uma relação potencial, liberam o espaço das posições denotadas pelo texto para os atos de projeção (Vorstellungsakte) do leitor. Assim, quando tal relação se realiza, os vazios "desaparecem" (ISER, 1979, p. 106).

Uma vez que o leitor não é passivo, o caminho proposto por Iser (1996) amplia seu papel, fazendo emergir a ideia de natureza inacabada do texto literário, pois a fruição só se efetiva no momento em que a produtividade do leitor entra em jogo, quando este aciona seu imaginário, seu repertório para preencher os vazios do texto.

Acontece então a comoção do leitor em relação a uma cena do texto fictício, o não dado emerge, causando uma provocação no leitor que aciona seu repertório e preenche aquele vazio, fazendo acontecer o jogo estético. Por conseguinte, se não há comoção do leitor, não ocorre o jogo literário (estético). É nesta perspectiva que se enquadra nosso objeto de estudo, ao apresentar os vazios como lugares de entrada do leitor no universo ficcional, pois é neste ponto que entra o professor mediador, fazendo a ponte entre seu aluno-leitor e a obra literária, apresentando-lhe o texto, levando-o a desvelar o jogo literário descrito por Iser (1996) através da construção de seu repertório. Assim sendo, a cada contato com uma nova obra literária, o aluno tanto aciona seu repertório de leitura como também vai munindo-o com novas possibilidades. Desta maneira, a formação do repertório de nossos alunos é um dos pontos fundamentais em nossa pesquisa. Através do contato com obras literárias pertencentes a diferentes sistemas que compõem o literário, o discente aumenta a possibilidade de preencher cada vez mais vazios do texto.

É importante destacar que, partindo do conceito de repertório como conjunto de normas sociais, históricas e culturais que formam a bagagem do leitor a qual é necessária à leitura, Iser (1996) reitera que o texto também possui um repertório, pois coloca em jogo um conjunto de normas; e que para a realização efetiva da leitura, deve haver a intercepção entre os dois repertórios, do leitor e da obra.

> O repertório de um texto ficcional tem graus reconhecíveis de complexidade que influenciam de maneira diferente a situação entre texto e leitor. Pela introdução de normas extratextuais e pela reiteração de elementos literários do passado certos graus de determinação são marcados; estes estabelecem um horizonte no texto, que oferece ao mesmo tempo o grau de situações para o "diálogo" entre texto e leitor (ISER, 1996, p. 148).

Certamente acreditamos que, no âmbito escolar, o olhar do professor em relação à leitura literária muda completamente quando este reconhece a importância dos pressupostos dessa teoria, visto que, além da obra passar a ser vista como um elemento vivo e dinâmico, também se apresenta dependente do leitor que, preenchendo os vazios, faz com que o texto alcance novos significados; dá-se, então, um novo lugar ao leitor. Desse modo, a teoria de Iser (1996) coloca no mesmo patamar o leitor e a obra, sendo um dependente do outro, considerando a leitura como o resultado de um diálogo entre o texto e o leitor. Tal relação é considerada tão dialógica quanto a relação entre falante e receptor. Assim, a concretização da obra literária acontece na interação com o leitor; e o texto passa a ser considerado mais interativo quanto maior for a capacidade do leitor em preencher os "não ditos" da obra.

Uma das principais premissas teóricas de Iser (1996) é o leitor implícito, apresentado como uma estrutura textual que oferece "pistas" sobre a condução da leitura, visto que é pertinente às obras literárias a antecipação da presença do leitor real ao oferecer-lhe um papel previsto no momento em que é escrito o texto. Na verdade, essa categoria serve para que o leitor real não considere somente suas experiências pessoais de leitura ao preencher os vazios do texto, mas que também assuma o papel previamente dado a ele pela estrutura do texto. Iser (1996) utiliza uma observação de Lotman (1972)[20] que descreve essa peculiaridade sobre o caráter dos textos literários: "O texto literário se comporta como um tipo de organismo vivo que se liga ao leitor por um *feedback* e que lhe dá instruções" (LOTMAN, apud ISER, 1996, p. 124).

Assim a teoria do efeito estético cerceia a participação do leitor na construção da obra, pois com o leitor implícito não há possibilidade de se fazer qualquer interpretação sobre a leitura, há sentidos que são autorizados pelo texto, e a leitura acaba sendo "guiada" por essa categoria textual:

> [...] o leitor implícito não tem existência real; pois ele materializa o conjunto de pré-orientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis. [...]. A concepção de leitor implícito designa então uma estrutura do texto que antecipa a presença do receptor, [...] enfatiza as estruturas de feitos do texto, cujos atos de apreensão relacionam o receptor a ele (ISER, 1996, p.73).

[20] Ju.M. Lotman, Die Struktur literarischer texte 9UTB 103), München, 1972,pp. 42 ss.

Os fundamentos da teoria do efeito estético (1996) elencados no presente estudo possibilitam a construção de uma atmosfera que leva à experiência dos discentes como efetivos leitores de literatura, ao evocar a importância da construção e expansão do repertório de leituras para que o leitor consiga preencher cada vez mais os vazios do texto.

Em um mundo cada vez mais pragmático, a teoria de Iser (1996) mostra-se atual, propiciando sua aplicação em sala de aula, uma vez que acreditamos que, ao ampliar os horizontes de análise do texto literário, abrindo espaço para considerar a importância do leitor na revitalização da obra, através da interação; todavia, acreditamos que essa interação não se dá apenas na perspectiva individual, mas também numa perspectiva social.

2.4. Comunidade de leitores

Coadunamo-nos com Cosson (2014), Cosson & Paulino (2009) e Colomer (2007) estudiosos do letramento e da formação do leitor, ao caminharem no sentido de adotar a concepção de leitura como prática social que se efetiva no interior de uma comunidade.

Observando a história da humanidade, Colomer (2007, p. 143) percebe que a atividade de leitura se constituía no coletivo, por exemplo, quando a tradição oral era muito forte, por quase não haver contato com a escrita, contadores de história reuniam muitos a sua volta; como também os poucos letrados que liam em voz alta para seus afins transmitindo o conteúdo dos textos; ou mesmo um membro da família que, à noite, rodeado de crianças, lia belas histórias. Todavia, mudanças ocorreram no mundo; muitos tiveram acesso ao texto escrito, a vida contemporânea passou a suscitar cada vez mais a individualidade, a correria do dia-a-dia fez as rodas de leituras serem abandonadas, tudo isso colaborou para que a leitura se tornasse individual e silenciosa em detrimento da leitura coletiva. Desta maneira, podemos inferir que a leitura sempre esteve interligada com a história e a cultura, influenciando e sendo influenciada pelas mudanças na sociedade.

A noção de *comunidade de leitores* apontada pelos estudiosos do letramento literário e da formação do leitor partiu do conceito de *comunidade interpretativa* do teórico Stanley Fish (1980), ao abordar a noção de texto literário como sendo

resultado de uma construção do leitor, porém não individualmente, mas inserido em uma *comunidade interpretativa* a qual é apresentada como uma entidade coletiva e pública composta por leitores que partilham uma mesma estratégia de interpretação, um mesmo padrão de produção de textos ou ainda que compartilham a mesma visão de mundo. O ponto principal da premissa de Fish (1980) é que os significados não são determinados pelos textos ou pelos leitores, mas pelas comunidades interpretativas a que estes pertencem. Tais comunidades seriam responsáveis por estabelecer certos padrões de leitura e entendimento que regeriam o contato do leitor com determinado objeto. Por essa ótica não há leitor nem texto fora dos preceitos que regem uma comunidade, gerando a compreensão de que leituras são construídas dentro da comunidade e só participando de uma para sua efetivação como leitor. Para o autor, os textos só se tornam inteligíveis à medida que o leitor adquire conhecimentos, instruções e normas para construir a interpretação partilhada pela comunidade na qual está inserido. De acordo com o teórico, a comunidade detém o poder regulador dos significados permitidos; nesse caso, embora sejam regras e estratégias de leitura dinâmicas, o leitor é levado a reproduzir as leituras preestabelecidas ou aceitáveis pela *comunidade interpretativa*.

A partir das *comunidades interpretativas* de Fish (1980), o historiador Roger Chartier (1999), pesquisador de práticas de produção, circulação e consumo de livros da comunidade europeia na Idade Média, atendo-se às noções de prática e representação nos gestos de leitura, chamou atenção para o fato de que o leitor também inventa, desloca e distorce porque “a leitura não é somente uma operação abstrata da intelecção; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros.” (CHARTIER, 1999, p.16) Desta maneira, o historiador não nega a influência das *comunidades interpretativas*, mas lança seu olhar para o fato de que no momento da leitura acontecem situações imprevisíveis, devido às várias possibilidades de leitura de um dado texto, lido por um determinado leitor, em um dado momento. A partir desse estudo, Chartier (1999) formulou o conceito de *comunidade de leitores* como um espaço de atualização, forma de interação social, em que as práticas de leitura “ganham especificidade e concreticidade dos gestos, espaços e hábitos” (COSSON, 2014, p. 138).

Os estudiosos do letramento literário e da formação do leitor citados anteriormente propõem a criação de uma *comunidade de leitores* na escola. Colomer (2007) sugere como prática que auxilia na construção do letramento

literário, a criação de espaços de leitura compartilhada como lugar privilegiado para a construção do sentido e consequente compreensão da obra, proporcionando o contato com estratégias leitoras diversas:

> Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas (COLOMER, 2007, p.143).

Cosson (2014) assevera que uma simples atividade de leitura não deve ser aceita como atividade escolar de leitura literária; não que a leitura de uma obra feita individualmente não seja necessária, ao contrário, pois sem essa prática, não se pode dar andamento ao processo de formação do leitor literário. Todavia, de acordo com o autor, a leitura vai além do simples movimento dos olhos:

> [...] ler implica troca de sentido não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço (COSSON, 2006, p. 27).

Acreditamos na formação de uma *comunidade de leitores* como prática que favorece a construção do letramento literário dos alunos. De acordo com Cosson & Paulino (2009), os indivíduos de uma *comunidade de leitores* compartilham não apenas textos literários, como também objetos, tradições culturais, regras e modos de ler, os quais também fazem parte do polissistema literário; deste modo, o que parece uma simples relação entre obra, autor e leitor, encontra-se entremeada por outros elementos que constituem o polissistema literário, como as instituições, o mercado e o repertório, “que não apenas sustentam como também determinam em grande parte as práticas de leitura de uma comunidade” (2009, p. 139).

Assim temos a formação de uma *comunidade de leitores* como prática que favorece a promoção do letramento literário por oportunizar a leitura em conjunto, caracterizando a interpretação de textos como prática social; por efetivar a formação do repertório de leituras do aluno de modo consciente ao provocá-lo a fazer escolhas; por suscitar o aluno a se definir como um ser cultural e social; porque a leitura em grupo faz estreitar os “laços sociais, reforça identidades e a solidariedade” (COSSON & PAULINO, 2009, p. 139); como também porque tais comunidades

proporcionam a formação do aluno-leitor e a “aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras e o diálogo em torno da obra selecionada” (COSSON, 2014, p.139).

2.5 – A constituição de redes horizontais e verticais: contribuições de Colomer

Outra prática que favorece a construção do letramento literário, perspectiva a qual nos alinhamos, é a constituição de redes horizontais e verticais proposta por Colomer (2007). O estabelecimento de redes horizontais pressupõe criação de vínculos geracionais entre os leitores da comunidade, visto que, inevitavelmente, por sua função socializadora, qualquer itinerário de leituras infanto-juvenis, segundo a autora, será coetâneo em sua maior parte, “inclusive determinadas obras podem alcançar um papel de referenciais coletivos, com independência de sua excelência literária intrínseca” (p. 151); desta maneira, o contato com tais obras provoca nos alunos-leitores um sentimento de pertencimento, por estarem inseridos entre seus iguais. A autora cita alguns exemplos de obras que criam referências compartilhadas por uma geração, como a série *Harry Potter* (ROWLING) ou “as banais coleções de *Escolha sua aventura* ou *Pesadelos*” (p. 109).

A partir das considerações feitas sobre formação de uma rede horizontal, Colomer (2007) lança uma indagação a respeito de obras que fazem parte da herança literária da humanidade, pois ao considerar a formação das redes horizontais como entrelaçamento entre obras coetâneas ao leitor, acaba suscitando a ideia de que os alunos se mostram bem mais ativos e integrados nas atividades interpretativas que envolvem obras que fazem parte de seu mundo. Como fica então a leitura daquelas obras que não são coetâneas ao aluno?

A formação das redes verticais oportuniza o contato com obras que fazem parte de outra época, mas que estão à disposição do leitor por fazerem parte de sua herança cultural. Por isso, a autora defende que a escola tem o dever de proporcionar o contato das novas gerações com as obras que fazem parte dessa herança literária e não condenar os jovens leitores a um eterno presente ao promover somente o convívio com obras que lhes sejam coetâneas.

Coadunamo-nos com Colomer (2007) ao propor o estabelecimento de redes horizontais e verticais a fim de construir e expandir o repertório literário dos jovens

leitores, entrelaçando obras que sejam suas coetâneas, como também proporcionando o contato com obras com as quais os alunos não tenham vínculo geracional, mas que façam parte da herança literária, proporcionando aos jovens leitores transitar por todos os sistemas dentro do literário.

2.6. Intertextualidade: desvelando as tecituras

Como suporte para o trabalho de construção e expansão do repertório de leituras, através da interseção entre as redes horizontais e verticais, com o intuito de construção do letramento literário dos alunos, utilizaremos a intertextualidade entre as obras como principal recurso para transitar entre as redes em questão. Para isso, faz-se necessário explicitarmos a concepção de texto a qual estamos coadunados, no caso, a postulada por Bakhtin (2003), ao entender o texto oral ou escrito como enunciado, incluído na comunicação discursiva de determinado campo. Para o teórico, o enunciado é a unidade real da comunicação, distinguindo-se das unidades convencionais da língua, como as palavras e as orações; sendo que o que define o enunciado como unidade é a alternância de sujeitos do discurso, que acaba compondo seus limites. Desta maneira, o texto só ganha vida quando em contato com outro texto, desvelando seu caráter dialógico, o qual é tão importante aos objetivos de nosso estudo.

A partir deste conceito de texto lançado por Bakhtin (2003), em que é dada ênfase ao dialogismo (diálogo entre os textos), foi introduzido, na década de 1960, pela crítica literária francesa Julia Kristeva (1969), o conceito de *intertextualidade*, colocando o texto como “um mosaico de citações, como absorção e transformação de outro texto”. Partindo deste conceito, reconhecemos que a literatura é o lugar do intertexto por excelência, pois a intertextualidade é um fenômeno potencializado no fazer estético, criativo e passou a ser procedimento indispensável à prática de leitura. Na verdade, a produtividade da escrita literária redistribui, dissemina textos anteriores em um texto atual, permitindo observar e até mesmo investigar as relações existentes entre esses diversos textos; e é nesse contexto que se insere nosso estudo, usando a intertextualidade no intuito de promover o contato dos discentes com os vários sistemas que compõem o polissistema literário, através do diálogo existente entre obras que são coetâneas aos alunos e aquelas que fazem parte da herança literária da humanidade.

Sabemos que qualquer texto literário traz marcas do diálogo intertextual com outros textos, alguns sem muita sofisticação, enquanto outros requerem do leitor um certo grau de maturidade leitora para detectar tais vestígios. Como suporte para nosso trabalho com a intertextualidade em sala de aula, elencamos os tipos de intertextualidade apresentados por Genette (2010), os quais foram revisitados por Koch et al. (2007); optamos por mencionar facetas mais pertinentes ao nosso trabalho, considerando a tipologia de Genette (2010) e, por vezes, as premissas de Koch et al. (2007).

O teórico da literatura Gérard Genette, através das observações sobre os diálogos entre textos em sua obra *Palimpsestos: a literatura de segunda mão* (2010), apresenta tais diálogos como relações de *transtextualidade*, a transcendência textual, isto é, toda a relação existente entre um texto com outros, mesmo que não seja aparentemente notada. Interessante notar que, metaforicamente, o nome da obra de Genette (2010) traz a representação da *transtextualidade*, pois palimpsestos eram pergaminhos utilizados pelos copistas na Idade Média que, por sua escassez, eram reutilizados; deste modo, a primeira inscrição era raspada para ser escrita uma outra; todavia, a antiga não era totalmente apagada, desvelando-se por transparência; assim, revelava-se o antigo e o novo em um só espaço. Do mesmo modo acontece na literatura, toda obra é derivada de uma anterior. Cabe ressaltar que a metáfora presente no título revela o conceito de *transtextualidade* que permeia o pensamento de que vale nossa pesquisa, visto que pretendemos revelar aos nossos alunos o antigo, no caso, a herança literária, através do novo, a literatura que lhes é coetânea.

Em nosso estudo consideramos os tipos de intertextualidade elencados por Koch et al. (2007); todavia, por efeitos práticos, daremos ênfase à intertextualidade temática e à intertextualidade estilística, com as quais os discentes costumam lidar em suas leituras literárias. Assim temos a intertextualidade temática que geralmente envolve textos da mesma área do conhecimento e é encontrada em obras que dialogam entre si a partir de um tema em comum; no caso dos textos literários, quando pertencem a mesma escola ou ao mesmo gênero; ou mesmo entre gêneros e estilos diferentes. Já a intertextualidade estilística ocorre, por exemplo, quando autor do texto, com objetivos variados, repete, imita, parodia certos estilos ou variedades linguísticas, como a reprodução da linguagem bíblica, de jargão

profissional, de dialeto, o estilo de determinado gênero, autor ou segmento da sociedade.

Apresentaremos, sucintamente, as relações *transtextuais* estudadas por Genette (2010), as quais foram elencadas por Koch et al. em *Intertextualidade: diálogos possíveis* (2007), obra tomada por nós também como suporte para o presente trabalho. Todavia, antes de prosseguirmos, é imprescindível que explicitemos uma advertência feita pelo próprio teórico sobre a necessidade de não considerarmos cada uma das cinco relações *transtextuais* como estanques, sem comunicações ou interseções. Da mesma maneira, ao analisarem as relações descritas por Genette (2010), Koch et al. (2007) levantaram algumas situações em que o tipo apresentado pelo teórico não se encaixa em determinada categoria, abrindo precedente para outra classificação a qual é realizada pelas teóricas em sua obra. Para nosso estudo é interessante conhecer tanto a proposta de Genette, como também a análise do trabalho do teórico francês realizada pelas teóricas brasileiras, pois optamos por não apresentar algumas discussões que não consideramos pertinentes para o trabalho em questão.

Genette (2010) realiza seu estudo se atendo unicamente à literatura e em como os textos são referenciados por outros textos. Para ele, o objeto da poética não é o texto, mas sim algo a mais denominado arquitexto, originando a *arquitextualidade* do texto: “o conjunto das categorias gerais ou transcendentes – tipos de discurso, modos de enunciação, gêneros literários, etc. – do qual se destaca cada texto singular” (p. 13). Desta maneira, a *arquitextualidade* engloba todo texto literário; no entanto, o teórico francês ampliou tal conceito, denominando-o *transtextualidade.*

As relações de *transtextualidade* foram tipologizadas em cinco; primeiramente temos *a transtextualidade por intertextualidade estrita*, definindo-a como uma relação de “co-presença” entre dois ou mais textos, ou seja, presença efetiva de um texto em outro. É relevante explicitar a correspondência daquilo que Genette (2010) chama de “co-presença” e Kristeva (1969) denomina “absorção”: “todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (p. 28). Nesta categoria foram colocadas pelo teórico as citações explicitamente marcadas, indicando uma divisão de vozes, de alteridades, bem demarcadas; a qual Koch et al. (2007) classificaram como *intertextualidade explícita*. Todavia, Genette (2010) também incluiu nesta categoria o que Koch et al. (2007) denominaram *intertextualidade implícita*, em que a

fonte de enunciação não é explicitada, dependendo do conhecimento cultural partilhado do leitor para o reconhecimento das vozes no texto.

A segunda *transtextualidade* descrita pelo teórico francês é a chamada *paratextualidade*, que diz respeito ao entorno do texto, sua periferia; tipo constituído pela relação geralmente menos explícita e mais distante que o "texto propriamente dito" estabelece com os segmentos de textos que fazem parte de uma obra, englobando título, subtítulos, intertítulos, prefácios, posfácios, advertências, prólogos, notas marginais, notas finais ou notas de rodapé, epígrafes, ilustrações, *release*, orelha, capa e tantos outros sinais que circundam o texto, os quais fornecem à obra, segundo Genette (2010, p. 15), "um aparato (viável) e, por vezes, um comentário, oficial ou oficioso, do qual o leitor, o mais purista e menos vocacionado à erudição externa, nem sempre pode dispor como desejaria e pretende". Para o pesquisador, o paratexto constitui um dos lugares privilegiados da dimensão pragmática da obra, porque revela tentativas de ação sobre o leitor; a *paratextualidade* é "uma mina de perguntas sem respostas". Assim, o texto mantém uma relação com esses textos externos, ficando a cargo do leitor perceber a intencionalidade do autor ao utilizá-los.

Koch et al. (2007) questionam a colocação da *paratextualidade* como sendo *intertextualidade* (em sentido estrito), pois alegam que, talvez, somente convirjam para o que se costuma entender como *intertextualidade* as epígrafes, os prefácios e os posfácios, visto que podem constituir uma *citação*, como as epígrafes, ou podem "rechear-se dos demais casos *de intertextualidade* já examinados".

A *arquitextualidade* é o terceiro tipo de *transtextualidade* apresentado pelo teórico francês; apesar de se distanciar do processo de *intertextualidade* em sentido estrito, de acordo com Koch et al. (2007). Este tipo é mais abstrato e mais implícito, permitindo uma relação completamente silenciosa que, no máximo, articula apenas uma menção paratextual titular ou infratitular (a indicação *Romance, Narrativa, Poemas*, etc, que acompanha o título, na capa), de caráter puramente taxonômico.

Como quarto tipo temos a *metatextualidade* que*,* para Genette (2010), corresponde a uma relação "de comentário" que une um texto ao outro do qual ele trata, ou seja, é a união de um texto-fonte a outro que o aborda, sem citá-lo necessariamente. Importante destacar que, na proposta do teórico francês, a *metatextualidade* desempenha uma função crítica, no caso, a da crítica literária.

Apresentado por Genette (2010) como último tipo de *transtextualidade,* temos a *hipertextualidade* a qual é diferenciada dos outros tipos por ser uma relação de derivação, isto é, quando um texto deriva de outro anterior por transformação simples, direta; ou de forma indireta, por imitação; reforçando a ideia de segunda mão referenciada pelo teórico no título da obra em questão. Koch et al. (2007) não adotaram essa terminologia pelo vocábulo "hipertexto" ter, atualmente, sentido diverso. O autor coloca ainda a *hipertextualidade* como um aspecto universal da literariedade, pois é próprio da obra literária que, em algum grau e segundo as leituras, evoque alguma outra obra, e, nesse sentido, todas as obras são *hipertextuais*. Importante notarmos que essa característica aproxima os fundamentos de Genette (2010) do dialogismo de Bakhtin (2003) e do conceito de intertextualidade proposto por Kristeva (1969), pois o teórico francês afirma que podemos buscar "em qualquer obra os ecos parciais, localizados e fugidios de qualquer obra anterior" (p. 18). Assim, Genette (2010) analisa, de início, a *paródia*, o *travestimento* e o *pastiche*, gêneros considerados "oficialmente" *hipertextuais*. Cabe-nos aqui explicar que Koch et al. (2007), ao analisarem a *hipertextualidade*, fizeram referências a outros estudiosos do assunto, elencaram outros aspectos, redimensionaram as formas de *hipertextualidade* propostas pelo teórico francês; todavia, optamos por dar continuidade à apresentação dos aspectos relacionados por Genette (2010) por entendermos que o fundamental não é analisar, através de olhares diversos, as categorizações relacionadas à *intertextualidade*; implica no reconhecimento de diferentes e específicas ocorrências desse fenômeno, salientando sua importância e presença dentro da literatura.

É fato que apresentamos o conceito e a categorização de intertextualidade apontados por Kristeva (1969), Genette (2010), Koch et al. (2007), a partir dos estudos de Bakhtin (2003), por acreditarmos que a literatura é um eterno contar e recontar de histórias, e daí a importância da compreensão dos efeitos de sentido que os tipos de intertextualidade apresentados no presente estudo podem gerar.

Em nosso estudo utilizamos a intertextualidade entre obras como recurso para transitar entre as redes constituídas, com intuito de construir e expandir o repertório de leitura dos discentes. Desta maneira, lidamos, durante as leituras propostas, com a intertextualidade implícita (KOCH et al., 2007), também chamada de transtextualidade por intertextualidade estrita, de acordo com Genette (2010), em que a fonte de enunciação não é demarcada; e lidamos também com a

hipertextualidade (GENETTE, 2010), ao reforçar a ideia de “segunda mão”, quando da intertextualidade entre *O Mar de Monstros* e *Odisseia*. É importante esclarecermos que nosso intuito ao lidar com esse aparato teórico foi nos aprofundarmos; todavia, quando da intervenção pedagógica, não utilizaremos essa sistematização com os alunos por acreditarmos ser desnecessária no momento em que estamos iniciando o processo de formação de leitores.

2.7. A *Jornada do herói* e os arquétipos: partindo de elementos comuns a todas as histórias

Em 1949, Joseph Campbell, um dos maiores estudiosos da narrativa do século XX, antropólogo e mitólogo, conhecido por estudos aprofundados dos mitos da humanidade, publicou seu estudo, *O herói de mil faces*, que aborda a recorrência de certos aspectos nas narrativas e mitologias em culturas de todo o mundo.Baseando-se em estudos antropológicos, psicológicos, arqueológicos, sociológicos e mitológicos da época, trabalhou com a noção de que todas as histórias estão ligadas por um fio condutor comum, desde os mitos antigos, passando pelas fábulas e os contos de fadas até os mais recentes campeões de bilheteria hollywoodianos, fazendo-nos perceber que a humanidade vem contando e recontando sempre as mesmas histórias.

Segundo Campbell (1992), há uma história oculta dentro de outras histórias, a qual denomina de *A Jornada do herói mitológico* e que serve de base e orientação para estudiosos, escritores, contadores de histórias, roteiristas, entre outros.

Campbell (1992) batizou essa *Jornada do herói* de *monomito*, tomando emprestado o neologismo encontrado no romance *Finnegans Wake*[21], de James Joice (1939). O *monomito* parte da premissa de que qualquer herói, de qualquer história, pertencente a qualquer cultura, participa de uma jornada universal: “seja o herói ridículo ou sublime, grego ou bárbaro, gentio ou judeu, sua jornada sofre poucas variações no plano essencial” (CAMPBELL, 1992, p.42).

Desta maneira, o autor afirma que seria possível estruturar qualquer história a partir do roteiro da *Jornada do herói* (ou *monomito*), como também “desmontar” as histórias, identificando nelas os passos que a constituem. A partir disso, Campbell

[21] No romance *Finnegans Wake*, James Joyce trabalha com a ideia de que a história se repete em ciclos previsíveis, e assim faz do eterno retorno seu mote principal.

(1992) definiu 17 etapas do percurso de transformação do homem comum em um herói, recheadas de obstáculos que põem o herói à prova e de aventuras que trazem ensinamento.

O estudioso traça paralelos entre mitos e contos folclóricos do mundo todo, com as verdades básicas que servem de parâmetro para o homem. Na verdade, o autor trabalhou, paralelamente às teorias de Jung sobre os arquétipos e o inconsciente coletivo, com a noção de que as histórias estão ligadas por um fio condutor comum, conforme expõe:

> [...] quer se apresente nos termos das vastas imagens, quase abismais, do Oriente, nas vigorosas narrativas dos gregos ou nas lendas majestosas da Bíblia, a aventura do herói costuma seguir o padrão da unidade nuclear [...]: um afastamento do mundo, uma penetração em alguma fonte de poder e um retorno que enriquece a vida (CAMPBELL, 1992, p. 40).

Jung, pai da psicologia analítica, apresentou ao mundo sua ideia de um inconsciente coletivo, parte mais fundamental da psique humana que é comum a todos os homens em todos os tempos e lugares, como uma herança psicológica comum a toda a humanidade, seria o suposto lugar de origem dos arquétipos, apresentados como símbolos manifestos nos sonhos e nos mitos das culturas em geral; segundo Campbell (1992, p. 27), “não são fabricados; não podem ser ordenados, inventados ou permanentemente suprimidos. Esse símbolos são produções espontâneas da psique.” Em vista disso, os arquétipos são ideias elementares recorrentes nos sonhos e nas narrativas das mais variadas épocas e sociedades. Conforme Vogler (2006) explica:

> O pensamento de Campbell corre paralelo ao do psicólogo suíço Carl G. Jung, que escreveu sobre os *arquétipos*, personagens ou energias que se repetem constantemente e que ocorrem nos sonhos de todas as pessoas e nos mitos de todas as culturas. Jung sugeriu que esses *arquétipos* refletem aspectos diferentes da mente humana - que nossas personalidades se dividem nesses personagens, para desempenhar o drama de nossas vidas. Ele observou que existia uma notável correspondência entre as figuras que apareciam nos sonhos de seus pacientes e os arquétipos comuns da mitologia. Assim, levantou a hipótese de que ambos provêm de uma fonte comum mais profunda, o *inconsciente coletivo* da humanidade (VOGLER, 2006, p. 49).

À luz do pensamento de Campbell (1992) e dos estudos de Jung, Christopher Vogler (2006), analista de histórias dos estúdios Disney, ajustou o conceito de

monomito de Campbell (1992) à estrutura dramática tradicional, organizando uma nova técnica de roteiro denominada *A Jornada do escritor – estruturas míticas para escritores,* reduzindo o modelo mítico a 12 etapas. Seguimos a proposta de Vogler (2006) em relação à *Jornada do herói,* visto que seu trabalho resulta mais didático que o de Campell (1992), justamente por ser uma orientação para escritores em formação, como um manual, um roteiro, como o próprio Vogler (2006) assinala:

> Ficou logo evidente para mim que a *Jornada do Herói* era uma tecnologia narrativa útil e empolgante, que podia ajudar diretores e produtores a eliminar grande parte dos riscos de tentar adivinhar e dos gastos de desenvolver as histórias para um filme. E pelos anos afora encontrei um bom número de pessoas cujas vidas tinham sido afetadas por seus encontros com Joe Campbell (VOGLER, 2006, p. 37-38).

O estudioso confirma que os personagens das histórias se repetem, como o herói, o sábio, o vilão, entre outros e que esses mesmos personagens habitam nossos sonhos, são os arquétipos. É por isso que , segundo Vogler (2006), as histórias construídas a partir do modelo mítico da *Jornada do herói* "exercem um fascínio que pode ser sentido por qualquer um, porque brotam de uma fonte universal, no inconsciente que compartimos, e refletem conceitos universais" (2006, p. 49). Assim, Vogler (2006) indica aqueles arquétipos que aparecem com maior frequência nas histórias, considerando-os os mais úteis para um escritor conhecer. A seguir um gráfico dos arquétipos como emanações do herói que é um outro modo de ver os arquétipos clássicos, de acordo com Vogler (2006):

> Outra maneira de encarar os arquétipos clássicos é vê-los como facetas da personalidade do herói (ou do escritor). Os outros personagens representam possibilidade para o herói – boas ou más. Às vezes um herói percorre uma história reunindo e incorporando a energia e os traços de outros personagens. Aprende com eles e vai fundindo tudo até chegar a ser um ser humano completo, que pegou algo de cada um que foi encontrando pelo caminho (VOGLER, 2006, p. 71).

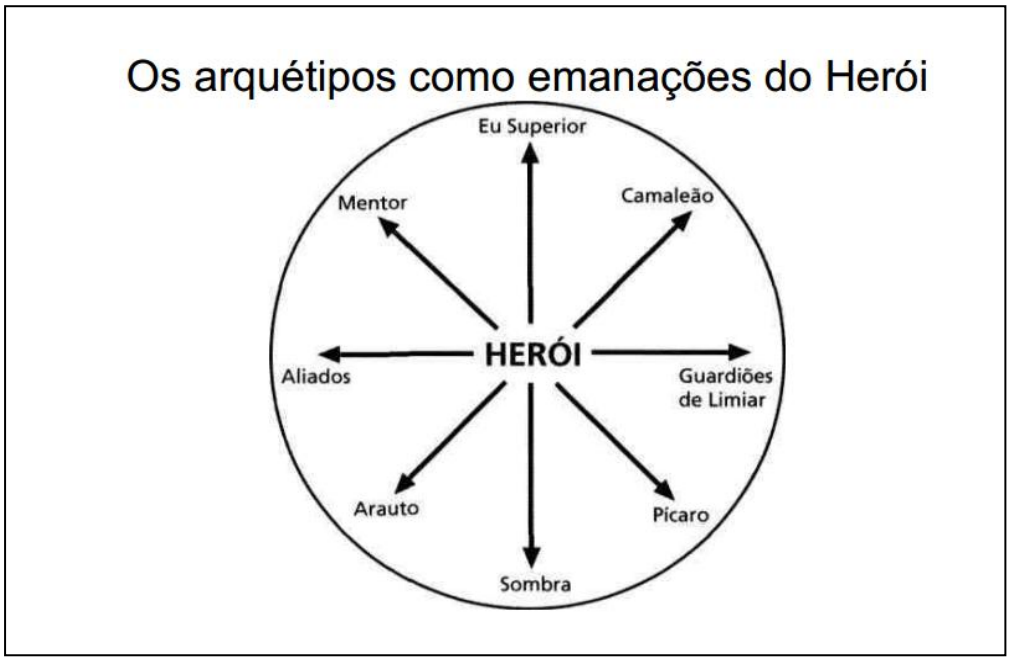


Fig. 2 – Esquema indicando os arquétipos como emanações do herói. Fonte: VOGLER, Christopher. *A jornada do escritor* – estruturas míticas para escritores. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2006, p.72.

Assim, temos um resumo de cada arquétipo mais comum, de acordo com os estudos de Vogler (2006) sobre o modelo mítico proposto por Campbell (1992):

Os arquétipos mais comuns
• **Herói –** disposto a sacrificar seus desejos, suas necessidades em benefício do próximo.
• **Mentor –** Orienta e recompensa o herói com presentes, conselhos e treinamento.
• **Guardião do limiar –** Testa o herói ao proteger os obstáculos que ele deve superar; sendo assim, é a dificuldade que barra o herói a avançar.
• **Arauto –** aquele que faz o chamado para a aventura, anuncia a vinda de uma mudança significativa, fornece motivação, lança um desafio ao herói e desencadeia a ação da história.
• **Camaleão –** tem intenções ambíguas, muda a aparência ou estado de espírito (mudança de aparência, de atitude ou elaboração de mentiras). Traz consigo a dúvida ou o suspense.
• **Sombra –** Sua função é desafiar o herói a apresentar-lhe um oponente a sua altura. É o lado obscuro do personagem (vilões).

• **Pícaro –** É inimigo natural do *status quo*, introduz mudança e é uma representação cômica do personagem.

Quadro 1 – Os arquétipos mais comuns.Inspirado em: VOGLER, Christopher. *A jornada do escritor* – estruturas míticas para escritores. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2006.

É importante salientarmos que a *Jornada do herói* não pode ser considerada uma estrutura rígida, um modelo fechado, pois apresenta muitas possibilidades, como também suas etapas podem ser literais ou metafóricas. Desta maneira, uma narrativa não necessariamente precisa conter todas as etapas, como é o caso da *recusa do chamado*, que pode não acontecer em uma jornada. Na verdade, respeitar a sequência das etapas é relevante para que a narrativa funcione, como é o caso do *chamado à aventura* que tem uma posição mais fixa, por exemplo, não há como vir antes da *aproximação da caverna oculta.* Em relação à posição de cada etapa, dentro da sequência do modelo mítico, há algumas exceções, como é o caso do *encontro com o mentor*, que é uma etapa mais flexível. Segue um resumo das doze etapas da *Jornada do Herói*, segundo Vogler (2006):

A Jornada do Herói
1. Mundo Comum: mundo cotidiano, em que vive o herói e em contraste com o qual se estabelecerá o mundo especial no qual ele será introduzido em sua aventura.
2. Chamado à Aventura: momento em que se apresenta ao herói um problema, um desafio, um convite à aventura, diante do qual ele não pode permanecer no conforto de seu mundo comum.
3. Recusa do Chamado: momento em que o herói hesita em embarcar na aventura, às vezes por medo, podendo vir a ter de sofrer outras influências (de personagens ou situações) para que finalmente a aceite.
4. Encontro com o Mentor: surgimento do personagem sábio (em geral, mais velho) que prepara o herói para enfrentar o desconhecido, dando-lhe conselhos, orientações ou presentes mágicos. Às vezes, é necessário que o mentor dê um “empurrão firme” no herói para que a aventura aconteça.

5. Travessia do Primeiro Limiar: momento em que o herói se compromete irreversivelmente com a aventura e entra no mundo especial.
6. Testes, Aliados, Inimigos: momentos em que o herói enfrenta novos desafios, faz aliados e inimigos e começa a aprender as regras do mundo especial.
7. Aproximação da Caverna Oculta: momento em que o herói chega ao lugar perigoso, às vezes subterrâneo e profundo, onde está escondido o objeto de sua busca.
8. Provação: momento em que o herói é levado ao extremo numa batalha contra uma força hostil, no qual a tensão é enorme e não se sabe se o herói sobreviverá.
9. Recompensa: momento em que o herói se apossa do tesouro que veio buscar, podendo ser uma arma especial, um símbolo, um elixir e até mesmo um conhecimento ou sabedoria.
10. Caminho de Volta: momento de volta ao mundo comum, mas ainda marcado por perigos e tentações, podendo o herói ser perseguido por seus inimigos.
11. Ressurreição: momento de purificação do herói, para que ele possa voltar ao mundo comum, enfrentando mais um perigo mortal.
12. Retorno com o Elixir: momento em que o herói chega ao mundo comum com um elixir (um tesouro ou uma lição) do mundo especial.

Quadro 2 – A Jornada do herói, em VOGLER, Christopher. *A jornada do escritor* – estruturas míticas para escritores. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2006.

Interessante ressaltarmos também que essas etapas do modelo mítico podem ser traçadas em todo tipo de história, mesmo que não apresente uma aventura "física do herói". De acordo com Vogler (2006),

> o protagonista de toda história é um herói de uma jornada, mesmo se os caminhos que segue só conduzirem para dentro de sua própria mente ou para o reino das relações entre as pessoas (VOGLER, 2006, p. 52).

Uma vez compreendido o *monomito*, compreende-se também que nenhuma leitura é necessariamente a “primeira”, visto que todas as histórias partem de elementos comuns; desta maneira, há sempre uma história oculta dentro de outras histórias. Assim temos o *monomito* como modelo mítico das narrativas, servindo de base e orientação para os discentes ao ler e escrever histórias, mas também como ferramenta a contribuir para o estudo das relações intertextuais entre as obras literárias.

3 – METODOLOGIA

> *A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que seja ela, antes de tudo, uma técnica de cuidados para a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro.*
>
> *Tzvetan Todorov*

3.1 – Uma abordagem qualitativa – a pesquisa-ação

Nossa pesquisa está inserida na abordagem qualitativa que entende que as pesquisas que envolvem o comportamento humano devem ser realizadas com foco na interação e na construção dos sentidos. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador busca compreender os fenômenos, observando-os, interpretando-os e descrevendo-os, assumindo o papel de interpretar o mundo real, pois, ao lidar com seres humanos, lida também com o mundo no qual estão inseridos os sujeitos da pesquisa. Dentre os métodos empregados na pesquisa qualitativa destacam-se o estudo de caso e a pesquisa-ação.

A pesquisa-ação é um dos métodos qualitativos emergentes, amplamente utilizado no campo das pesquisas educacionais, podendo ser empregada com intuito de aprofundamento de seus conhecimentos acerca de um fenômeno e estabelecendo questão de pesquisa mais pertinente.

Partindo da especificidade do nosso projeto, que tem como finalidade refletir sobre questões que transpassam nossa prática, como também de muitos profissionais da área, buscando uma possível solução para o problema por nós detectado, adotamos a metodologia da pesquisa-ação, por ser essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais que envolvem a coletividade, permitindo superar as lacunas existentes entre teoria e prática, pois os resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas ações, favorecendo amplamente a mudança na *práxis*.

Baseamo-nos no conceito de pesquisa-ação proposto por Thiollent quando este a define como:

> [...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de

> um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Conforme o próprio nome indica, é uma metodologia que tem duplo objetivo, pesquisar e agir, no sentido de obtenção de resultados em ambas as vertentes. Sabemos que, na prática educativa, a pesquisa-ação pode e deve levar a uma participação ativa do professor como agente de mudança. Desta maneira, ao utilizarmos essa metodologia em nosso projeto, pretendemos realizar uma intervenção pedagógica no *lócus* da educação, a escola, o que está em conformidade com os objetivos traçados pelo Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – no qual essa pesquisa está inserida.

Reconhecemos que tal mudança só é possível com o empenho de todos os envolvidos nesse projeto, numa dinâmica de ação-reflexão-ação. Nesta perspectiva, a pesquisa-ação surge como uma metodologia eficaz, pois essa dinâmica cíclica, própria desse tipo de pesquisa, transforma os resultados da reflexão em *práxis* que, por sua vez, abre precedente a novos objetos de reflexão que fazem parte de um todo. Desta maneira, vemos a pesquisa-ação como um processo que se modifica continuamente em espiral de ação- reflexão- ação; e é nesse ponto que se encontra o seu potencial enquanto estratégia de reflexão, pois permite ao professor continuamente guiar sua ação, refletir sobre ela, avaliando-a e, se neste momento não encontrar a solução do problema, parte para o segundo ciclo, visando a alcançar os objetivos traçados.

Segundo Thiollent (2011), as principais técnicas utilizadas na pesquisa-ação são a entrevista coletiva nos locais de trabalho, a entrevista individual aplicada de modo aprofundado, arquivos internos da organização estudada e observação participante. Assim, inicialmente, guiamo-nos através de um questionário individual aplicado no início da intervenção pedagógica com intuito de definir o comportamento leitor dos alunos pesquisados e de traçar o nosso plano de ação. O questionário foi reaplicado no final da intervenção, com o propósito de avaliar se ocorreram mudanças no decorrer do processo.

Em relação à coleta de dados, na pesquisa-ação podem ser coletados de diferentes formas, dependendo do contexto, por grupos de observação e por pesquisadores, sendo que uma das formas mais citadas é o diário de pesquisa, também denominado diário de campo, que tem como objetivo registrar, em tempo

real, fatos e fenômenos que ocorrem no âmbito da pesquisa. Esse é o instrumento que utilizamos para registrar tudo o que foi pertinente durante a aplicação do presente projeto, como situações específicas, acontecimentos, impressões e opiniões dos discentes, observações sobre o comportamento leitor dos sujeitos envolvidos na pesquisa entre outras ocorrências. Por meio desses registros, pudemos estabelecer relações entre tudo o que foi anotado no diário de campo e o aporte teórico, fazendo as devidas reflexões sobre a prática, conexões com a teoria, conclusões e, principalmente, intervenções, num processo cíclico próprio desse método de pesquisa.

Coletamos dados também através da análise de documentos, no caso, o diário de leitura dos discentes, onde foram anotadas impressões sobre as obras, produções de texto, banco de dados das obras lidas, entre outras atividades; como também analisamos as postagens sobre as leituras no *blog* da turma.

Procurando superar a lacuna existente entre a teoria (adquirida nos bancos da faculdade, como também durante todo o processo de formação continuada) e nossa prática em sala de aula, no que diz respeito à formação do leitor literário, emergiu em nossa pesquisa a questão que a rege:

Como tornar os alunos leitores efetivos de textos literários contribuindo para a expansão de seu repertório de leitura?

Também constatamos, durante vários anos no âmbito escolar, que essa é uma questão que aflige muitos professores da área. Desta maneira, as muitas discussões que envolveram esse assunto em variados lugares e momentos, como em cursos de formação continuada, grupos de estudo, conversas informais entre colegas de trabalho, reuniões pedagógicas na escola e, principalmente, durante as aulas de literatura do PROFLETRAS, guiaram nossas reflexões em pontos imprescindíveis que nos conduziram quando da elaboração de nosso plano de ação: i) a falta de uma biblioteca na escola e de um profissional específico para lidar com catalogações e empréstimos, como também um acervo pequeno compromete o envolvimento dos discentes com a leitura de obras literárias; ii) os livros didáticos são insuficientes para lidar com a obra literária integral; iii) é necessária uma escolarização adequada da literatura; iv) é importante disponibilizar um tempo em sala de aula para a leitura conjunta e o compartilhamento dessas leituras; v) o sucesso na construção do letramento literário perpassa os critérios de seleção e de construção do repertório de leitura dos alunos.

Como aporte para nossa investigação, buscamos bases teóricas em estudiosos do letramento (SOARES, 2001, 2006), do letramento literário literário e da formação de leitores, como Cosson (2006, 2014), Paulino (2001, 2004) Cosson & Paulino (2009) e Colomer (2007), como também em teóricos específicos que nos alicerçaram ao lidar com a literatura como polissistema (EVEN-ZOHAR, 1990), com a teoria do efeito estético (ISER, 1996), com a comunidade de leitores (COLOMER, 2007; COSSON, 2014 e COSSON & PAULINO, 2009, orientados pelos estudos de FISH, 1980 e CHARTIER, 1999); com a formação de redes horizontais e verticais (COLOMER, 2007) com a intertextualidade (BAKHTIN, 2003; KRISTEVA, 1969; GENETTE, 2010; KOCH et al., 2007) e com a *Jornada do herói* e os personagens arquetípicos (CAMPBELL, 1992; VOGLER, 2006).

A partir do nosso questionamento e dos pontos imprescindíveis que guiaram nossa reflexão acerca da questão apontada, alicerçados pelo aporte teórico apresentado, nosso plano de ação foi pautado na testagem de estratégias de mediação do letramento literário buscando respostas para nossos anseios, como também para nossos pares.

3.2 - Diagnóstico inicial – Definindo o comportamento leitor dos discentes

Cabe aqui descrevermos, sucintamente, os leitores envolvidos em nossa pesquisa, escolhidos por serem nossos alunos sequenciais no 7º ano, em 2014, e agora no 8º ano, em 2015. É uma turma composta por 32 alunos, sendo 19 meninos e 13 meninas, quase todos dentro da faixa etária recomendada por lei para o ano escolar.

Mesmo conhecendo algumas especificidades da turma em relação ao literário, já que mantivemos contato com a maioria dos alunos no ano anterior, optamos pela aplicação de um questionário baseado na pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” com intuito de definir o comportamento leitor dos discentes. A partir da aplicação do questionário e posterior análise dos resultados comprovamos o que já havíamos notado no decorrer do ano anterior, como docente de Língua Portuguesa da mesma turma. Importante ressaltarmos que fizemos um recorte ao expor os resultados, atendo-nos apenas às questões que acreditamos ser relevantes para a presente pesquisa.

Houve um empate quando indagamos sobre o gosto pela leitura: 42 % dos alunos declararam que gostam de ler, como também 42% assumiram que gostam um pouco de ler; somente 16% externaram não gostar de tal atividade. No entanto, é possível que esse resultado tenha sido influenciado pelo fato de que o questionário foi por nós aplicado (professora de Língua Portuguesa da turma). Interessante notar que, ao serem indagados sobre o último livro lido, quando não citam as últimas obras lidas pela turma nas aulas de Língua Portuguesa (36%), os discentes elencam livros pertencentes à literatura que lhes é coetânea (52%). Quando inquiridos sobre as principais formas de acesso ao livro, obtivemos como resposta da maioria o empréstimo realizado por bibliotecas e escolas (70%), seguida da compra de livros (20%) e baixados pela internet (6%).

Após análise do questionário, podemos notar que a situação descrita no início da presente pesquisa, comprovada pela pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, cujos resultados foram elencados parcialmente nesse trabalho, também é ratificada através do comportamento leitor de nossos alunos, sujeitos dessa pesquisa, visto que a maioria se guia pela leitura imposta pela escola ou pelo gênero preferencial da comunidade de leitores a qual está inserida, isto é, dá-se preferência a obras que lhes sejam coetâneas. É fundamental também a comprovação de que a maioria dos discentes depende quase que exclusivamente de empréstimos realizados em uma biblioteca para que possa ler livros, legitimando a importância da existência de uma biblioteca na escola em questão.

3.3 - Caracterizando a escola

A escola municipal foi construída pela comunidade de um bairro da zona leste da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, em uma área isolada, entre dois bairros, que começa a ser urbanizada através do programa do governo federal “Minha casa, minha vida”.

Apresenta estrutura bem preservada, dividida em três prédios separados pelo pátio: um com secretaria, diretoria, coordenação, sala de xerografia, sala dos professores, sala de leitura e banheiros; outro com dois andares, onde ficam sete salas de aula, sala de multimeios (Dvd, data show e informática), banheiros e bebedouros; já o último abriga uma pequena sala utilizada para reforço escolar

durante o período da manhã e como sala de aula no período da tarde (atendendo, no máximo, 18 alunos), cozinha, cantina, despensa e refeitório.

Na parte externa há uma quadra descoberta, mesas de alvenaria para jogos diversos e uma grande área gramada, pouco arborizada, que serve também como pátio e estacionamento, além de uma pequena horta. Atende a quatorze turmas, oito do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, no turno da tarde e seis do segundo segmento pela manhã.

Professores, em sua maioria, estão em efetivo exercício. No caso da disciplina Língua Portuguesa, há dois cargos e duas professoras efetivas de 6º ao 9º ano, uma delas cedida ao Laboratório de Informática; tendo somente uma professora efetiva lotada na escola e outra contratada para o ano de 2015.

Em relação ao perfil socioeconômico dos discentes, podemos dizer que a maioria faz parte da família de assalariados; desses, uma grande parcela recebe alguma bolsa do governo. Vale ressaltar que a maioria das famílias tem um número grande de crianças e muitos dos nossos alunos não moram com os pais, mas com outro parente, geralmente avós; outros vivem em situação de risco, com pais alcoólatras, dependentes químicos, praticantes de delitos ou encarcerados; alguns são infrequentes e, por esse motivo, tiveram seus responsáveis acionados pelo conselho tutelar; uma pequena parcela de alunos tem a formação familiar tradicional, com pai, mãe e irmão(s).

O nível de instrução dos responsáveis pelos discentes é baixo, a maioria somente com as séries iniciais do ensino fundamental, muitos ex-alunos de nossa instituição que não concluíram o ensino fundamental, poucos têm ensino médio e menos ainda com formação universitária.

Na escola existe um evento mensal denominado “Reunião Pedagógica”, em que ocorre a tomada de decisões referentes ao pedagógico e à utilização de verbas públicas destinadas à educação; deixando a cargo do colegiado, composto por membros da comunidade escolar, a deliberação de outras situações mais burocráticas; comprovando que a coletividade é uma questão importante para a escola.

Podemos considerar a instituição como um dos espaços de referência sociocultural para essa comunidade, entretanto, a participação da família limita-se às atividades sociais, como festa da família, festa junina, feira cultural, bingo, almoço, teatro entre outras.

Quando o assunto é ensino-aprendizagem ou relacionado à disciplina, poucos responsáveis comparecem ao estabelecimento de ensino, geralmente aqueles que os filhos não apresentam maiores problemas pedagógicos ou disciplinares; sendo que os ausentes acabam deixando a cargo somente da escola a responsabilidade em conscientizar os alunos sobre suas ações. Cabe ressaltar que a escola vem buscando alternativas para aproximar as famílias à escola, no sentido de possibilitar a inserção dos responsáveis também em assuntos referentes ao ensino-aprendizagem dos alunos.

A preocupação com a formação integral dos discentes é uma constante na escola em questão, ao oferecer projetos extracurriculares como laboratórios de aprendizagem, com enfoque em português e matemática, e de informática, como também aulas de dança; além de projetos intracurriculares no turno da tarde, para os alunos do primeiro segmento do ensino fundamental: “Criação Literária”, “Artes”, “Leitura e interpretação de texto” e “Saberes e Vivências”.

A instituição também participa de propostas pedagógicas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, como cursos voltados à formação continuada dos docentes realizados anualmente, como também em épocas específicas, como as Jornadas Pedagógicas[22]; além de seus profissionais estarem presentes em eventos relacionados à prática pedagógica, como o Literatudo[23], quando é dedicada uma semana ao trabalho com a literatura, o qual é destacado em exposições de livros criados pelos discentes, apresentações teatrais, declamações de poemas, leituras de diversos gêneros literários, entre outras atividades, possibilitando o intercâmbio cultural entre as escolas do município.

A escola não tem tradição em receber muitos alunos novatos, primeiramente por seu espaço físico, por ter poucas salas de aula, também porque a maioria da clientela é oriunda de uma escola infantil pertencente ao município localizada no mesmo bairro. Sem condições de dar continuidade aos anos escolares por seu espaço físico reduzido, a escola infantil transfere seus alunos automaticamente, a partir do 2º ano do ensino fundamental, para a escola em questão, onde constroem sua vida escolar até a conclusão do 9º ano, quando partem para escolas estaduais

[22] O evento tem como objetivo fomentar perspectivas pedagógicas, a partir de palestras, minicursos e discussões.

[23] LITERATUDO- evento literário organizado pela SME (Secretaria Municipal de Educação) com o intuito de promover as práticas de leitura desenvolvidas pelas escolas municipais.

localizadas próximas ao bairro ou a uma escola referência no centro da cidade. Assim, com exceção de alunos que se mudam do bairro, a maioria faz o percurso em todos os anos escolares do fundamental na mesma instituição.

As turmas são heterogêneas, a maioria dos alunos dentro da faixa etária; geralmente são compostas por, no máximo, 35 alunos. Muitos demonstram interesse pela leitura de textos literários, quando expostos a eles; inclusive, boa parte desses alunos se surpreende positivamente em relação à literatura nessa escola. Porém poucos têm iniciativa em efetivar espontaneamente a leitura do literário através de empréstimos de livros da sala de leitura; alguns ainda relutam em ler até o que é proposto durante as aulas, seja por defasagem na leitura, que gera dificuldades na interação com o texto, seja por desânimo ou por falta de interesse em relação à leitura proposta pela instituição escolar.

Conforme descrevemos anteriormente, a instituição não possui uma biblioteca para efetivação integral do contato com a literatura; todavia há uma sala de leitura, local pequeno e improvisado que comporta o acervo de livros da escola e, no máximo, uma dúzia de alunos. Há o interesse da comunidade escolar em construir um local para abrigar o acervo e para atender mais dignamente a comunidade escolar, porém ainda não houve sinalização da prefeitura a favor do empreendimento.

O empréstimo das obras literárias é feito pelos docentes que se interessam em inserir seus alunos no contato com a literatura, geralmente professores de língua portuguesa. O controle das devoluções também é de responsabilidade desses profissionais; disponibilizando tempo e disposição, o que muitas vezes acarreta em desinteresse do próprio professor.

Os alunos, especialmente no 6º ano, apresentam defasagem em seu aprendizado, principalmente no que diz respeito à leitura e à escrita. Poucos chegam a essa etapa escolar tendo o comportamento leitor esperado, visto que a maioria chega com ínfimo repertório de leituras literárias e com pouca disposição para realizar leituras mais extensas que estejam de acordo com a capacidade esperada de um leitor nessa fase de letramento.

3.4 - Desenvolvimento da proposta

A proposta de intervenção pedagógica foi desenvolvida a fim de testar estratégias de mediação do letramento literário que auxiliem na construção e expansão do repertório de leitura. Para sua realização, propusemos a leitura do primeiro volume da série *Percy Jackson* que, estabelecendo vínculo geracional com os alunos, facilitou a constituição de uma comunidade de leitores. A partir daí, formamos uma rede horizontal com a leitura do segundo volume da série, viabilizando a construção de uma rede vertical que propiciou a leitura de uma adaptação da *Odisseia*, obra pertencente à herança literária da humanidade, com a qual o segundo volume da série possui vínculos intertextuais explícitos, possibilitando que os discentes transitem entre as obras e, consequentemente, entre sistemas literários. Tal proposta foi aplicada em etapas bem definidas:

3.4.1 - Etapa I – Inserção na comunidade de leitores *Percy Jackson*

Esta primeira etapa divide-se em dois passos por conta de seus objetivos que são inserir os alunos na comunidade de leitores da série *Percy Jackson e os Olimpianos (*RIORDAN), como também apresentar características do gênero literário narrativa de aventura tão caras à leitura proficiente dos livros propostos, aproveitando para examinar o quanto os discentes têm afinidade com o gênero no qual a série está inserida.

Quanto à inserção na comunidade de leitores, muitos dos alunos já se sentem parte dessa comunidade por terem assistido aos filmes ou lido alguns dos livros.

1º Passo - Relembrando e sistematizando as características da narrativa de aventura

Nesse primeiro momento foi necessário investigar o conhecimento prévio dos alunos em relação aos elementos e etapas da narrativa, visando a chegar às características do gênero narrativa de aventura.

Essa checagem do conhecimento prévio dos alunos em relação à narrativa teve o intuito de ativar-lhes a memória sobre narrativas lidas ou ouvidas na infância a fim de elencar suas características estruturais. Para isso lançamos algumas

indagações sobre tais narrativas e, a partir das histórias elencadas pelos discentes, escolhemos uma delas para ser contada.

Findada a história, fizemos algumas perguntas sobre a narrativa, dando enfoque aos elementos e etapas da narrativa sem nomeá-los; todavia, levando os alunos a chegar a esse fim.

Após a indagação oral sobre os elementos estruturais da narrativa, realizamos a sistematização do conhecimento prévio dos alunos a fim de checar a compreensão e elucidar dúvidas existentes. Desta maneira, apresentamos os elementos e etapas da narrativa sistematizados, baseados em Abdala Júnior (1995) e em Bronckart (2009), e a cada etapa e elemento, retornamos à narrativa apresentada estimulando os discentes a elencá-los, sanando as dúvidas existentes.

Acreditamos que, com essas atividades, os alunos ficaram preparados para serem apresentados ao gênero narrativa de aventura e, consequentemente, sistematizar esse gênero através do modelo mítico da *Jornada do herói* e dos personagens arquetípicos (CAMPBELL, 1939; VOGLER, 1998).

Apresentamos aos discentes uma narrativa de aventura de um herói da mitologia grega, visando a prepará-los para a recepção temática das obras que foram lidas posteriormente. Dentre tantas aventuras de heróis gregos, optamos pelo Mito de Perseu, *Perseu, o Argiano* (POUZADOUX, 2011), por sua semelhança com o herói Percy Jackson, não só pelo nome, mas também por algumas aventuras em comum. Além disso, esse herói distingue-se dos demais por ser considerado por muitos o ideal grego do heroísmo, pois é um dos mais bem equipados com presentes dados por instâncias superiores para que consiga efetivar sua jornada.

Após a leitura, através de questões orais, guiamos os alunos na compreensão dos elementos e das etapas que compõem a narrativa, preparando-os para lidar com o modelo da *Jornada do herói* que elenca as etapas da narrativa de aventura, como também com os personagens arquetípicos que são aqueles que ocorrem com maior frequência nas histórias, pois ambos servem de base para uma melhor compreensão do gênero.

Para a sistematização do gênero em questão, apresentamos aos discentes os personagens arquetípicos e o modelo da *Jornada do herói*, ambos propostos por Vogler (1998); propondo-lhes elencar os arquétipos presentes no texto lido, como também traçar a *Jornada do herói* Perseu.

2º passo – Contextualização da série

A contextualização da série *Percy Jackson e os Olimpianos* (RIORDAN) pode ser realizada de inúmeras maneiras, todavia optaremos pela leitura de alguns capítulos do primeiro volume da série, *O ladrão de raios* (RIORDAN, 2005), selecionados meticulosamente, por apresentar o herói e outros personagens importantes, bem como auxiliar na compreensão da peculiaridade do tempo e do espaço na narrativa, visto que há uma mistura de Grécia Antiga com os Estados Unidos atuais. Além disso, a leitura dos capítulos selecionados foi uma preparação para a leitura integral do segundo volume da série.

Ao iniciarmos a leitura das obras, optamos por dividir tal tarefa em três etapas bem definidas**: i) Pré-leitura**, acionando os conhecimentos prévios dos discentes por meio de inferências de predição sobre a obra a ser lida, fazendo antecipações, previsões, visando a despertar o interesse pelo texto antes da leitura; **ii) Leitura**, etapa dinamizada através da leitura conjunta em sala de aula que, segundo Cosson (2012, p.3), compreende a decifração e a compreensão; e a interpretação, processo cognitivo e social, em que há a interação entre quatro elementos: texto, autor, leitor e contexto; com atividades diversificadas; e **iii) Pós-leitura**, com atividades dinâmicas que insiram os jovens na comunidade de leitores da obra em questão e que provoquem a discussão sobre o que foi lido, o esclarecimento de dúvidas e a análise do diálogo entre obras.

Na fase da pré-leitura, houve uma preparação oral em que indagamos à turma sobre o conhecimento da série, acionando o seu conhecimento prévio.

Aconteceu então a leitura conjunta, em sala de aula, guiada pelo professor com toda expressividade e acompanhada pelos alunos. É importante salientarmos que o intuito da leitura de alguns capítulos do primeiro livro da série foi o de mobilizar o interesse pela história, contextualizar a série e inserir os discentes na comunidade *Percy Jackson.* Para isso, fizemos as conexões necessárias entre os capítulos selecionados e aqueles que não foram lidos e, a cada capítulo lido, abrimos espaço para que os alunos exponham suas impressões, como também guiamo-los enfocando o que há de interessante em relação à contextualização da série, além de utilizar a nomenclatura referente à *Jornada do herói* e aos personagens arquetípicos.

Na fase de pós-leitura foram realizadas algumas atividades, como: **i) produção de texto do gênero Perfil**, criação de um personagem que possa ser inserido no universo da série, elencando suas características em um quadro-modelo, como também redigindo um texto descritivo apresentando o personagem criado; **ii) confecção de um caderno de anotações, gênero Diário de Leitura**, ferramenta que possibilita uma leitura dialógica da obra, ao propor anotações de dúvidas, de opiniões, de pesquisas rápidas, de obras selecionadas, de experiência de vida, abrindo espaço para que o leitor participe ativamente e criticamente; **iii) leitura da adaptação para HQ *O ladrão de raios*** (VENDITTI, 2005) – a escolha desse tipo de adaptação se deve ao fato de que os adolescentes gostam muito do gênero, sendo um modo de fisgá-los, além de trazer um panorama dos principais acontecimentos em *O ladrão de raios*, preparando-os para o contato com o segundo volume da série, como também é um momento de se ter contato com diferentes linguagens, pois na HQ muito é dito pelas imagens; **iv) adaptação fílmica *O ladrão de raios*[24]** (COLUMBUS, 2010) – momento dos alunos desenvolverem o espírito crítico, pois o filme traz muitas cenas modificadas ou excluídas; **v) atividade escrita visando a desenvolver o espírito crítico dos alunos,** através da listagem de diferenças percebidas entre a HQ e o filme; e redação de um texto indicando qual das duas adaptações mais se aproxima da obra original; além das **vi) atividades lúdicas complementares** retiradas de outros livros do autor da série em questão, Rick Riordan, abarcando cruzadinhas, caça-palavras, testes e textos variados.

3.4.2 - Etapa II – Leitura de *O Mar de Monstros* (RIORDAN, 2006)

Esta segunda etapa abarca a leitura do segundo livro da série *Percy Jackson e os Olimpianos – O Mar de Monstros* (RIORDAN, 2006): o qual constitui uma releitura do clássico *Odisseia*, de Homero; visando a apresentar aos jovens leitores uma obra que lhes é coetânea, pertencente à literatura infanto-juvenil, que dialoga explicitamente com uma obra pertencente à herança literária da humanidade.

Conforme destacamos anteriormente, a leitura foi dividida em três etapas bem definidas. Na fase da pré-leitura, acionamos o repertório dos discentes, relembrando

[24] *O ladrão de raios* (filme). Chris Columbus, 2010. 118 minutos. Estados Unidos da América. (Gênero: aventura, fantasia, ficção)

algumas passagens importantes em *O ladrão de raios* (RIORDAN, 2005), com intuito de contextualizar a série *Percy Jackson e os Olimpianos;* visto que, nesse momento, a comunidade de leitores já está formada. Além disso, retomamos algumas características do gênero narrativa de aventura, para que a compreensão da obra acontecesse a contento. Para tal, propusemos aos alunos traçar a *Jornada do herói* Percy Jackson, em *O ladrão de raios* (RIORDAN, 2005), objetivando também rememorar os principais acontecimentos do primeiro livro da série.

Realizamos a leitura da obra integralmente, intercalando a leitura conjunta e guiada por nós com a leitura individual realizada em casa. Nessa fase abrimos espaço para as considerações dos alunos a cada capítulo lido, como também retomamos os principais acontecimentos do capítulo anterior antes de dar prosseguimento à leitura, enfocando a riqueza de detalhes que é tão cara na promoção da análise intertextual entre *O Mar de Monstros* (RIORDAN, 2006) e *Ruth Rocha conta a Odisseia* (RUTH ROCHA, 2011). Alguns pontos mereceram atenção especial: etapas da *Jornada do herói*, personagens arquetípicos, personagens mitológicos e lugares visitados, o canônico motivo da viagem e o uso de *flashback*.

Durante a leitura, realizamos algumas atividades: i) **constituição de banco de dados**, como uma coleção de dados diversos que se relacionam por fazerem parte do enredo, visando a trazer maior eficiência durante a leitura da obra em questão e da próxima obra a ser lida, como também ao realizar outras atividades propostas no decorrer e após a leitura; ii) **montagem de um blog da turma**, ferramenta importante na construção do letramento dos discentes, com inúmeras possibilidades de postagens, serviu como suporte nas atividades de leitura e escrita, pois os levou a escrever não apenas para o professor, mas para um público maior, tornando-se uma extensão do espaço escolar, como também oportunizando o protagonismo dos jovens leitores.

Já na fase de pós-leitura, enfocamos a capacidade crítica dos alunos, realizando algumas atividades sequenciais: **i) apresentação da adaptação fílmica** de *O Mar de Monstros*[25] (FREUDENTHAL, 2013), com intuito de analisar as possíveis diferenças entre o livro e o filme, possibilitando o compartilhamento de impressões; **ii) montagem de um quadro comparativo** contendo cenas,

[25] *O Mar de Monstros* (filme). Thor Freudenthal, 2013. 106 minutos. Estados Unidos da América. (Gênero: ação, aventura, fantasia).

personagens ou lugares modificados ou eliminados, cujo objetivo foi prepará-los para a produção de uma resenha crítica; **iii) produção de uma resenha crítica** sobre o filme *O Mar de Monstros* (2013), guiando-se pelas considerações feitas pela turma oralmente e pelo quadro comparativo. Nessa atividade foi checado o conhecimento dos alunos em relação ao gênero proposto, através da leitura de um texto modelar, uma resenha crítica do livro *O Mar de Monstros* (2006). Após a leitura da resenha, foram levantadas algumas questões oralmente sobre o texto lido e, posteriormente, houve a sistematização do gênero em questão. A seguir, propusemos a produção de texto que, quando findada, foi lida por nós e feitas as devidas considerações, quando encaminhamos para a reescrita no Diário de Leitura. Postamos uma das resenhas críticas no *Blog da Turma do 8º A*; como também veiculamos outra resenha no jornal da escola.

3.4.3 - Etapa III – Leitura da adaptação do clássico *Odisseia*: *Ruth Rocha conta a Odisseia* (ROCHA, 2011).

Iniciamos essa etapa apresentando a obra em questão, explicando que se trata de uma adaptação e, como tal, foi escolhida por preservar o enredo original e por se apresentar explicitamente como uma adaptação, a fim de que os discentes entendam que não se trata da leitura da obra original.

Com o objetivo de apresentar aos discentes a adaptação de uma história de valor arquetípico a qual é referência para toda a literatura ocidental, apresentamos o livro em questão na fase de pré-leitura e indagamos à turma sobre o seu conhecimento sobre a obra.

Após as considerações feitas pelos alunos, iniciamos a leitura conjunta e por nós guiada. A obra é composta pela introdução, que apresenta o herói de *Odisseia* (2011) através de um resumo de outra obra cuja autoria também é atribuída a Homero, *Ilíada*, em que se conta a história da guerra de Troia. Após a introdução, a obra é dividida em três partes que contam a volta de Ulisses para sua terra natal.

Realizamos a leitura de acordo com a divisão da obra em quatro partes, enfocando na percepção das relações intertextuais existentes entre *Ruth Rocha conta a Odisseia* (2011) e *O Mar de Monstros* (2006), não apenas identificando as referências, como também percebendo semelhanças e diferenças a fim de melhor compreender as duas obras.

A cada parte da obra lida, realizamos uma atividade com intuito de facilitar o entendimento do enredo e analisar a intertextualidade.

A introdução da obra, *Onde se conta o que aconteceu antes que a "Odisseia" começasse,* faz uma abordagem sobre Ulisses na guerra de Troia. Após a leitura, apresentamos o texto fílmico *Troia*[26] (PETERSEN, 2004), com intuito de contextualizar o início das aventuras de Ulisses, além de promover o contato da turma com um rastro intertextual de outro poema épico pertencente à herança literária da humanidade, *Ilíada*. Após o filme, os alunos foram convidados a expor suas considerações oralmente; para isso, guiamo-los no sentido de utilizar a nomenclatura das etapas da *Jornada do herói* e dos personagens arquetípicos, procurando enfocar no enredo, como também nas características do herói Aquiles e na participação de Ulisses como um mentor do herói.

Durante a leitura da parte I, *Na qual se contam as aflições da esposa de Ulisses, Penélope, e de Telêmaco, seu filho, já que Ulisses, dez anos depois do término da guerra de Troia, ainda não tinha chegado a Ítaca,* emergiram alguns seres mitológicos que fazem parte dos dois volumes da série *Percy Jackson e os Olimpianos*. Findada a leitura, recomendamos aos discentes elencar, no Diário de leitura, os personagens em comum em *O Mar de Monstros* (2006) e *Ruth Rocha conta a Odisseia* (2011), procurando rememorar o papel destes na série lida, checando o banco de dados constituído ao ler *O Mar de Monstros* (2006), comparando suas características e funções, iniciando o processo de detecção da intertextualidade entre as obras.

A parte II, *Na qual Ulisses conta suas aventuras nos mares desde que saiu de Troia até chegar à terra dos feácios,* apresenta o momento em que o herói Ulisses conta ao rei dos feácios toda a sua jornada, narrando as aventuras pelas quais passou durante dez anos após findada a guerra de Troia. É justamente a parte que contém um maior número de elementos utilizados por Rick Riordan, em *O Mar de Monstros* (2006) e, por esse motivo, foi o ponto que mereceu maior atenção, possibilitando analisar mais profundamente a intertextualidade entre as duas obras. A cada capítulo lido dessa parte da obra, abrimos espaço para os discentes fazerem suas considerações orais sobre a intertextualidade entre as obras em questão. A

[26] *Troia* (filme). Wolfgang Peterson, 2004. 162 minutos. EUA, Malta, Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte. (Gênero: aventura e drama).

partir do compartilhamento de impressões foram realizadas anotações no diário de leitura sobre a intertextualidade entre as obras, sempre com a possibilidade de checar o banco de dados constituído quando da leitura de *O Mar de Monstros* (2006), fazendo as comparações pertinentes.

A leitura da parte III, *Onde se conta a volta de Ulisses para Ítaca, seu reencontro com Penélope e seu reconhecimento,* quase não apresenta pontos de intertextualidade com a obra de Rick Riordan. Uma das atividades de pós-leitura dessa etapa foi traçar a *Jornada do herói* Ulisses, levando a turma a rememorar toda a trajetória do herói, isto é, relembrando a própria *Odisseia*.

Propusemos também aos discentes a leitura da tradução de *Odisseia*, por Trajano Vieira (2011), visando a promover o contato com a obra em toda sua estranheza; para isso foi necessário apresentar a *Odisseia* traduzida, no sentido de contextualizá-la como pertencente ao gênero épico, uma das obras que faz parte da herança literária da humanidade, como também uma das iniciadoras da literatura grega escrita, cuja autoria é atribuída a Homero, poeta grego que viveu na Grécia antiga por volta do século VIII antes de Cristo. Além disso, apresentamos as especificidades da obra enquanto poema épico: estruturação em quatro partes, composto por 24 cantos e 12000 versos de seis sílabas (hexâmetros). Comentamos também que é um dos primeiros relatos de viagem que se tem notícia, levando para a ficção os limites do mundo da época, fixando certas ideias dos gregos a respeito do além-mar.

Selecionamos o Canto IX – *O encontro com o gigante Polifemo*- por ser um episódio que chamou a atenção dos alunos quando da leitura da adaptação. Como a tradução é menos fluida, lemos uma parte do canto, pois a intenção nesse momento será somente apresentar a obra conforme foi composta há quase três mil anos. Assim, a leitura foi realizada em sala e guiada por nós dada a importância da sonoridade dos versos.

Aproveitamos para apresentar-lhes também o mesmo Canto IX em grego, entregando-o em um envelope, visando a surpreendê-los ao terem contato com um texto em uma língua desconhecida. Essa atividade foi realizada com o intuito dos alunos tomarem conhecimento do texto em sua língua original e perceberem como uma obra, escrita há quase três mil anos vem sendo contada e recontada por diversos povos em diversas línguas até os dias atuais.

Ao final da leitura das obras, propusemos aos alunos a produção de uma narrativa de aventura, seguindo algumas diretrizes propostas por nós, como: guiar-se pelo modelo mítico da narrativa de aventura, a *Jornada do herói*, como também lidar com os personagens arquetípicos mais comuns; a utilização do perfil do herói criado, como sendo o protagonista da aventura e de mais dois perfis de heróis criados por colegas da sala. Após a produção, fizemos a leitura das narrativas e as devidas considerações, as quais serão repassadas aos alunos que realizaram a reescrita no Diário de leitura.

Essa atividade final abarcou todos os estudos da turma sobre o gênero narrativa de aventura, *Jornada do herói*, personagens arquetípicos e intertextualidade, tendo sua culminância no *Blog da Turma do 8A*, ao serem transcritas as sinopses das aventuras míticas criadas pelos discentes e, posteriormente, algumas narrativas foram postadas na íntegra, movimentando as aulas e possibilitando novas produções, ao incluir, em uma mesma história, pelo menos três perfis criados em sala, com suas características explicitadas de algum modo.

Apresentamos aos discentes a rede social *Fanfiction,* voltada para fãs de obras que escrevem histórias utilizando algo que remeta ao texto original, como cenário e personagens, sendo um modo de demonstrar o quanto se é fã daquela obra. Oportunizamos, através do Laboratório de Informática da escola, o primeiro contato dos alunos com essa rede tão fortemente ligada ao discurso literário. Nosso intuito foi somente apresentar-lhes o *Fanfiction* para que, sendo de interesse de cada um, acessem fora do âmbito escolar e deem continuidade às aventuras do herói criado em sala de aula.

4– ANALISANDO OS RESULTADOS

> *Há duas maneiras de percorrer um bosque. A primeira é experimentar um ou vários caminhos (a fim de sair do bosque o mais depressa possível, digamos, ou de chegar à casa da avó, do Pequeno Polegar ou de Joãozinho e Maria); a segunda é andar para ver como é o bosque e descobrir por que algumas trilhas são acessíveis e outras não [...].*
>
> *Umberto Eco*

Dedicaremos este capítulo à apresentação das análises dos resultados obtidos após cinco meses de intervenção pedagógica. Tais análises provém do cotejamento da teoria com a prática que inclui observação da participação dos discentes e de seu comportamento leitor, análise da participação dos mesmos nas fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura, exame das anotações e produções de textos dos alunos no diário de leitura e no blog da turma, tudo isso registrado por nós em um diário de campo.

Conforme Cosson enumera, existem três desafios que precisam ser rompidos para efetivação do letramento literário:

> Há desafios bem mais amplos advindos da própria forma como a escola se organiza, com seus tempo e estruturas curriculares. Há desafios materiais como a dificuldade de acesso a certos textos, a ausência de bibliotecas, etc. Há desafios ligados à formação do docente que não recebeu uma preparação para a escolarização adequada da literatura. Há desafios sociais como o lugar que a literatura ocupa como manifestação cultural e daí por diante. A lista pode ser quase infindável se formos verificar todos os possíveis entraves para se efetivar um letramento literário pleno, mas o que é mais relevante é que podemos fazer mesmo diante de nossas limitações, o quanto podemos contribuir (COSSON, 2012, p. 3).

Ao iniciarmos essa pesquisa, um dos entraves por nós apontado que dificulta o trabalho com a obra literária integral em nossa escola, distanciando nossos jovens dos livros de literatura, é a falta de uma biblioteca e de um profissional que se comprometa com os empréstimos, com a organização e catalogação do acervo, como também um número maior de obras. Cabe agora indicarmos como conseguimos realizar essa intervenção pedagógica que propõe testar estratégias de mediação do letramento literário que auxiliem na construção e expansão do repertório de leitura dos alunos tendo um acervo pequeno e desorganizado.

4.1- Como conseguimos as obras selecionadas

A leitura da primeira obra de nossa proposta, *O Ladrão de Raios* (RIORDAN,2005) foi realizada em sala e guiada por nós. Como o livro não foi lido integralmente, propusemos aos discentes que dispunham de aparelhos celulares ou *tablets* que baixassem da *internet* ou tentassem um empréstimo em bibliotecas públicas ou com amigos, e tivemos como resultado:

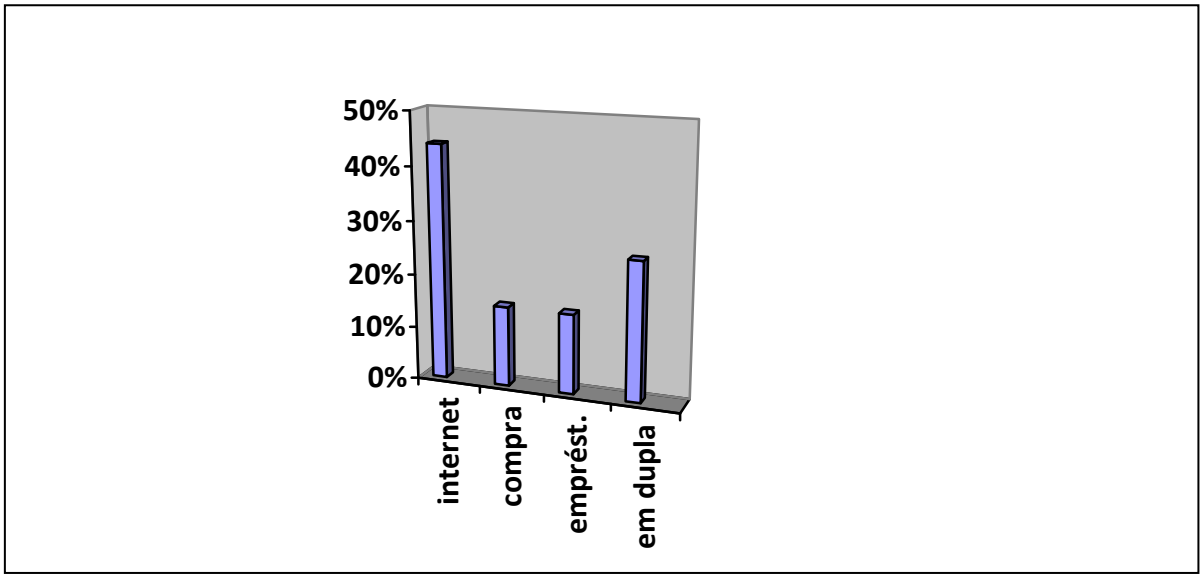


Fig. 3 – Gráfico indicando como os alunos adquiriram o livro O ladrão de raios (RIORDAN, 2005)

A leitura do primeiro volume da série *Percy Jackson e os Olimpianos* foi realizada a contento, pois todos os alunos de alguma forma mantiveram contato com a obra. Quanto à leitura da adaptação para HQ de *O Ladrão de Raios* (VENDITTI,2010), por conhecer nosso intuito em realizar essa intervenção pedagógica no ano seguinte, a escola disponibilizou, no ano de 2014, uma parte da verba do PDDE[27] (Programa Dinheiro Direto na Escola) para adquirirmos exemplares para a sala de leitura, no total de dezessete livros que corresponde a

[27] PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola – a escola em questão recebe essa verba, que é um recurso federal, uma vez ao ano. Desta quantia, é destinado 20% capital (bem adquirido) e 80% custeio (bem consumível). Como exemplo de capital, temos em uma escola bebedouro, armário, geladeira; e como exemplo de custeio, livros, material de secretaria, toner, roupa para o grupo de dança. Segundo a gestora escolar, todas as vezes que a escola comprou livros para a Sala de Leitura foi com a verba do PDDE, pois livro é considerado custeio (bem consumível). É realizada reunião com o Colegiado para decidir onde o recurso será aplicado, e outra reunião acontece para prestação de contas da aplicação do recurso. A prestação de contas dessa verba é anual, sendo que a cada compra deve-se apresentar três orçamentos, nota fiscal, como também faz-se o registro em ata junto ao Colegiado e ao Conselho Fiscal da escola.

mais da metade da turma do 8º ano A de 2015. Como a leitura aconteceria em sala de aula, optamos pela montagem de duplas, o que não atrapalhou em nada o processo.

Quando da leitura do segundo volume da série, *O Mar de Monstros* (RIORDAN,2006), a escola também disponibilizou, no ano de 2014, uma parte da verba do PDDE para adquirirmos exemplares para a sala de leitura, no total de dezessete livros. Como essa obra seria lida integralmente, com capítulos lidos em sala, como também alguns lidos individualmente em casa, era necessário que cada aluno tivesse seu exemplar. Novamente recorremos aos discentes, dando-lhes opções, como empréstimos em bibliotecas públicas, com amigos ou baixar da *internet*. Por ser uma escola pública, optamos por não mencionar a opção de os próprios discentes comprarem a obra, deixando-os à vontade em relação a isso. Como resultado tivemos alguns alunos que compraram a obra e outros que baixaram da *internet*:

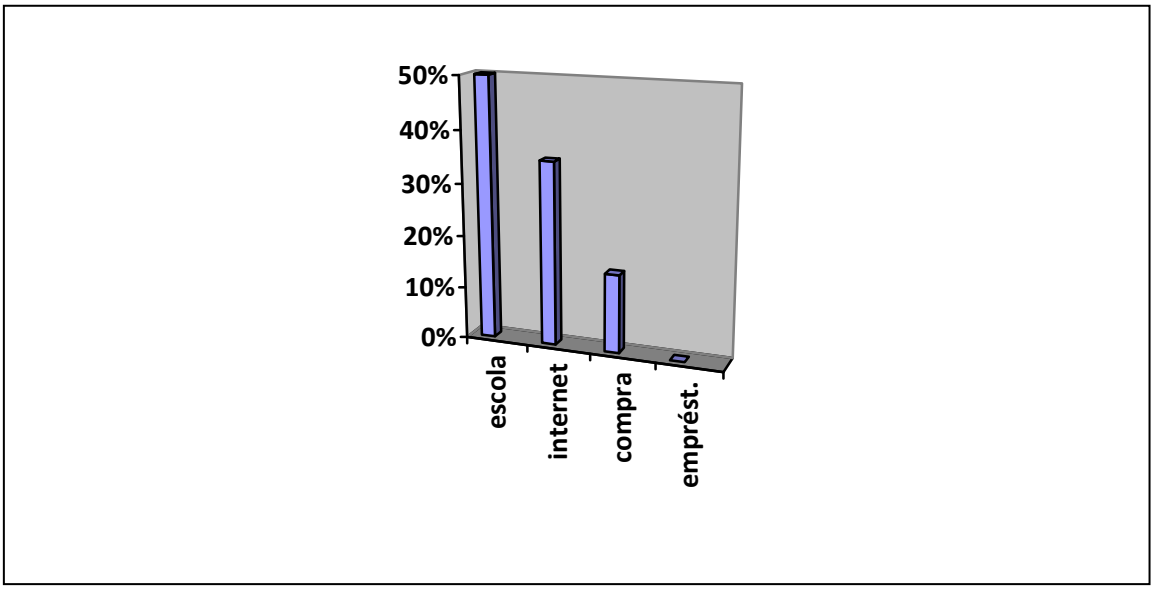


Fig. 4 – Gráfico indicando como os alunos adquiriram o livro O Mar de Monstros (RIORDAN, 2006)

É interessante pontuarmos que, em uma reunião de pais na escola, no fim do 1º período letivo, a mãe de uma aluna da turma confidenciou-nos que estava muito feliz com nosso trabalho porque, segundo ela, “eu nunca pensei que minha filha fosse um dia me pedir de presente um livro de literatura” (Mãe do aluno 4).

Já a obra *Ruth Rocha conta a Odisseia* (ROCHA, 2011), conseguimos os 32 exemplares através de empréstimo realizado em outra escola da rede municipal, facilitando nosso trabalho. No diário de campo temos anotadas observações de alguns alunos sobre esse empréstimo:

"É muito interessante ver que uma escola se importa com a outra, ajudando-a a melhorar e a proporcionar o melhor ensino possível para os alunos. Um exemplo de solidariedade" (Aluno 6).

"Legal saber que essa escola que emprestou os livros confia em nós, que não vamos estragar" (Aluno 5).

Concluímos que, apesar das dificuldades que enfrentamos em relação à falta de uma biblioteca estruturada e, consequentemente, ao pequeno acervo de nossa escola, pudemos contar com o apoio da gestora escolar que, após expor em reunião de colegiado a nossa necessidade, conseguiu direcionar uma parte da verba do PDDE para a compra de metade dos exemplares de duas obras que fazem parte dessa intervenção.

Além disso, pudemos contar também com o apoio de outra escola da rede municipal que nos emprestou todos os exemplares necessários para a leitura de uma das obras; como também não podemos deixar de citar a participação dos discentes ao buscar soluções que suprissem a necessidade da turma.

Desta maneira, constatamos que, mesmo com um pequeno acervo, podemos aproximar nossos alunos dos livros literários, utilizando o que há de disponível em nosso cotidiano, conforme relatamos: o bom senso e a disponibilidade da comunidade escolar, representada pela gestora e pelo colegiado; o apoio de outra escola pública, na figura da professora dinamizadora de leitura; como também o interesse dos próprios alunos em buscar soluções.

Cabe aqui ressaltarmos que, para suprir essa falta de exemplares suficientes, utilizamos uma ferramenta que não costuma ser "bem vista" por muitos docentes, que é o uso de celulares e aparelhos eletrônicos que acessam a *internet* no âmbito escolar para fins pedagógicos; inclusive, na escola em questão, o uso de celular pelos alunos é proibido, salvo se o professor se comprometer em direcionar tal uso pedagogicamente. Conforme retratamos através dos gráficos, uma parcela dos

alunos utilizou esse meio para manter contato com a obra literária; dessa maneira, essas ferramentas foram de suma importância para que essa intervenção pedagógica acontecesse a contento. Assim, vimos que o uso de celular e afins foi uma necessidade do grupo, aliada à disponibilidade do professor em utilizar essa ferramenta e à habilidade dos jovens leitores que compartilharam as obras baixadas através do *bluetooth* dos celulares, pois a maioria não possuía *internet* móvel. Esses alunos se tornaram protagonistas ao procurarem soluções para a falta de um acervo que contentasse o projeto de leitura do texto literário por nós proposto. Registramos em nosso diário de campo as observações de alguns alunos a respeito do uso de aparelhos eletrônicos como suporte para nosso projeto:

"Eu gostei de usar meu tablet para a leitura, pois achei mais prático e melhor de usar, me ajudou muito" (Aluno 4).

"O celular é um sistema mais fácil e melhor para se desenvolver a leitura" (Aluno 27).

"O uso de celular é proibido na escola, mas a professora liberou para nós baixarmos os livros, e isso foi muito maneiro!" (Aluno 14).

"O uso de celular para leitura é melhor que o livro porque você não esquece o celular em casa, está sempre com ele" (Aluno 30).

"Eu comprei um dos livros para ler em sala, mas optei pelo uso de celular na outra leitura porque acho o celular mais maneiro, bem diferente, porque quando se fala em leitura e literatura, se pensa logo em livros e não em um aparelho celular" (Aluno 7).

4.2 - Relembrando e sistematizando as características da narrativa de aventura

Iniciaremos essa análise a partir do momento em que retomamos o conhecimento prévio dos alunos em relação à narrativa, a partir das histórias ouvidas ou lidas na infância. A turma se mostrou bem inteirada em relação aos

elementos e etapas da narrativa (BRONCKART, 2009; ABDALLA JÚNIOR, 1995), visto que é um assunto sempre retomado durante as leituras de narrativas anteriores ao presente projeto (a turma em questão foi nossa no ano anterior).

Já na sistematização do gênero narrativa de aventura, ao apresentarmos o Mito de Perseu, houve um interesse grande da turma tanto na leitura como também durante as questões orais lançadas. O aluno número 8 fez uma observação sobre o nome do herói Perseu ser parecido com o do herói da série *Percy Jackson*. Alguns alunos mencionaram o filme *Fúria de Titãs* (LETERRIER, 2010), que conta a história de Perseu, filho de Zeus, que mata a Medusa. Fizeram uma comparação entre a história lida e o filme e disseram que alguns pontos são bem parecidos.

Ao apresentarmos, sistematicamente, a *Jornada do Herói* (CAMPBELL, 1939; VOGLER, 1998), explicamos que é o modelo mítico das histórias contadas ao redor do mundo. Chamamos atenção para alguns filmes coetâneos aos alunos, como os da série *Harry Potter* (ROWLING), e muitos ficaram encantados em como essas histórias se encaixam nas etapas da *Jornada do Herói*; como também ao apresentarmos os mais comuns personagens arquetípicos. Um aluno lembrou-se do personagem “Mentor” do desenho animado *He-man* (dos anos 1980, atualmente em um canal da TV por assinatura*),* cuja função é a mesma do arquétipo com o mesmo nome. Outra aluna que se apresentou como fã da série *Harry Potter* (ROWLING) quis confirmar se o personagem Dobby era *o* pícaro (inimigo natural do *status quo*, introduz mudança e é uma representação cômica do personagem); então propusemos analisarmos juntos e chegamos à conclusão positiva.

Ao traçarem a *Jornada do Herói* Perseu, notamos uma certa dificuldade dos discentes em demarcar algumas etapas, como no caso do episódio com Andrômeda, em que os alunos acreditavam ser o amor da moça a *recompensa* de Perseu, e não a cabeça da Medusa. Após realizarem a atividade individualmente, fizemos conjuntamente, no quadro negro, a fim de que todos conseguissem organizar e entender em que parte da história se encaixava cada etapa da jornada. Assim guiamos os discentes na compreensão de que Perseu salvou Andrômeda no *caminho de volta*, e o amor da moça faz parte da *ressurreição* do herói. Percebemos que, apesar de parecer simples, a montagem da jornada precisa ser praticada para que seja realizada a contento.

Uma situação interessante anotada em nosso diário de campo foi quando o aluno 30 pediu-nos que, posteriormente, traçássemos a *Jornada do herói Homem de*

Ferro (MARVEL COMICS), pois ele havia percebido que a história desse herói se encaixava perfeitamente no modelo mítico apresentado. A partir daí, outros alunos sugeriram outros heróis, como *Wolverine,* da *Marvel Comics* (Aluno 16*), Homem Aranha,* da *Marvel Comics* (Aluno 29), *Batman, da DC Comics* (Aluno 24).

Percebemos que houve uma grande comoção da turma em relação à *Jornada do Herói* e aos personagens arquetípicos, o que foi de suma importância para a aplicação do modelo mítico no decorrer de toda a intervenção pedagógica, facilitando o entendimento sobre o gênero em questão. Seguem alguns depoimentos dos alunos sobre o assunto:

"Achei superinteressante aprender sobre a Jornada do Herói, agora toda vez que assisto ou leio histórias fico encaixando nessa jornada de aventura" (Aluno 7).

"Adorei aprender sobre a Jornada do Herói, parece que fica mais fácil o entendimento das histórias" (Aluno 30).

"Além de ser uma receita para o sucesso da narrativa de aventura, é muito útil ao escrever uma, pois ajuda muito a organizar as ideias. Se seguirmos os passos da Jornada do herói a história fica atraente e intensa" (Aluno 8).

"Entendi e gostei muito de aplicar na história que eu criei junto com o perfil do herói, serviu como base para criar a história, fica um pouco mais fácil" (Aluno 16).

Depoimento do aluno 8 feito no *Blog da Turma 8 A*, mostrando familiaridade com uma das etapas da *Jornada do herói*:

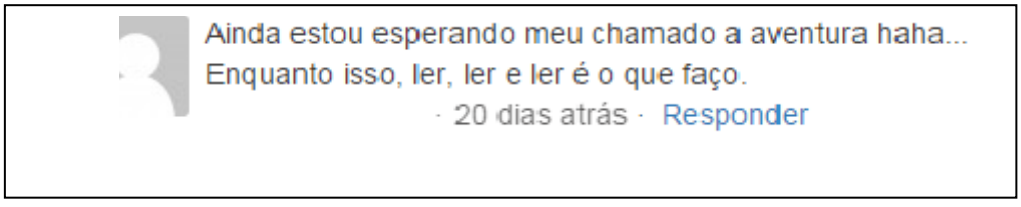


Fig. 5 – Comentário no *Blog da Turma 8 A*. <https://pt.wix.com/blogdaturma8a >Acesso em 12 de jul.2015

4.3 - Contextualizando a série *Percy Jackson - O ladrão de raios*

4.3.1 -Pré-leitura

Ao apresentarmos o primeiro volume da série *Percy Jackson e os Olimpianos, O Ladrão de Raios* (RIORDAN, 2005), muitos alunos ficaram entusiasmados, demonstrando grande interesse.

Ao indagarmos sobre o conhecimento da série, a maioria dos alunos já havia assistido a pelo menos um dos dois filmes e disse que gostou. Apenas 5 alunos não mantiveram contato algum com a série. Os alunos 6 e 8 leram o livro em questão, como também outros da série e se apresentaram como fãs de *Percy Jackson*, enquanto os alunos 19 e 30 declararam que assistiram ao filme em questão e acharam a história "muito chata". Seguem algumas declarações dos alunos anotadas no diário de campo:

"Já vi os filmes, mas nunca imaginei estudar sobre o Percy Jackson (...)" (Aluno 27).

"Já havia visto o filme O Ladrão de raios na tevê. Mas só conheço o filme mesmo" (Aluno 5).

Após acionarmos o conhecimento prévio dos discentes sobre a série, percebemos que a sua inserção na comunidade de leitores não seria difícil, visto que a maioria já se encontrava inserida parcialmente na comunidade *Percy Jackson* pois, conforme Colomer (2007):

> O êxito de um gênero (...) entre determinados setores adolescentes ou de fenômenos de leitura (...) revelam que a criação de referências compartilhadas vividas como um círculo integrado têm uma importância decisiva na motivação da leitura (COLOMER, 2007, p.109).

Cosson & Paulino (2009) asseveram que os indivíduos de uma comunidade de leitores compartilham não apenas textos literários, como também objetos, tradições culturais, regras e modos de ler, tudo o que faz parte do polissistema literário que, segundo Even–Zohar (1990), é composto não somente pelos textos

literários, mas por tudo que faz parte do discurso literário, como os produtos gerados, como no caso do filme assistido pelos alunos, rastro intertextual da obra que seria lida pela turma conjuntamente.

Além de inseri-los na comunidade de leitores como forma de motivá-los para a leitura literária, pelo compartilhamento da leitura de uma série "de uma geração", segundo Colomer (2007, p. 108), nosso intuito foi mobilizar o interesse pela história e contextualizar a série, preparando-os para a leitura integral do segundo volume da série, *O Mar de Monstros* (RIORDAN, 2006), que dialoga explicitamente com a adaptação de uma obra pertencente à herança literária da humanidade.

4.3.2-Leitura: *O ladrão de raios* (RIORDAN, 2005)

Desta maneira, a cada capítulo selecionado lido conjuntamente em sala de aula, abrimos espaço para que os alunos expressassem suas impressões e fizessem suas contribuições, pois os elementos presentes nos capítulos selecionados teriam grande importância quando da próxima obra lida; como também estimulamos o uso da nomenclatura da *Jornada do Herói* e dos personagens arquetípicos e guiamos os comentários focando naqueles elementos que auxiliariam na leitura do segundo volume da série.

Assim, de acordo com que os seres mitológicos emergiam na história, os discentes teciam comentários, iniciando o processo de detecção da intertextualidade que é um fenômeno potencializado na literatura. Além dos comentários, os alunos pesquisaram sobre esses seres e fizeram anotações em seus cadernos. Surgiram comentários sobre o Minotauro, ser que aparece em desenho animado do *Sítio do Pica-Pau Amarelo* (adaptação da obra de Monteiro Lobato). Os alunos 23 e 25 mencionaram um jogo de *videogame* denominado *God of War* (SONY, 2006)[28] que se passa na Grécia Antiga e onde há menção de vários personagens da mitologia

[28] A história se passa ao redor do general espartano Kratos. Ele faz um pacto com Ares – o deus grego da guerra e razão do título do jogo – nos seguintes termos: Kratos daria sua alma ao deus em troca da morte de seus inimigos. As condições do acordo são cumpridas, mas acabam levando à morte da esposa e filha do herói por suas próprias mãos. A partir daí Kratos começa a ter memórias da noite em que matou sua mulher e filha, e ele quer acabar com este tormento, realizando sua última tarefa para os deuses do Olimpo: destruir Ares, com a ajuda de sua vontade de se vingar. Disponível em: <http://deltablademugen.blogspot.com.br/2014/11/god-of-war-1-playstation-2.html> Acesso em: 17 maio 2015.

grega, como Ares, Zeus, Poseidon, Hades, oráculo de Delphi, Hércules, fúrias, entre outros. Já o aluno 19 lembrou-se do desenho animado Hércules[29] (DISNEY, 1997), o herói filho de Zeus.

Além de detectar o rastro intertextual referente aos seres mitológicos presentes na obra lida através do acionamento de seus repertórios de leitura, os discentes comentaram que acharam interessante o autor da obra utilizar problemas enfrentados por muitos adolescentes atuais, dislexia e transtorno de déficit de atenção, como características próprias de meio sangues, filhos de um deus com humano:

> Teve diagnóstico de dislexia. Provavelmente transtorno de déficit de atenção também. (...) Tudo junto é quase um sinal certo. As letras flutuam para fora da página quando você lê, certo? Isso é porque a sua mente está fisicamente programada para o grego antigo. E o transtorno de déficit de atenção... você é impulsivo, não consegue ficar quieto na classe. Isso são os seus reflexos de campo de batalha. Numa luta real, eles o manterão vivo. Quanto aos problemas de atenção, isso é porque enxerga demais, Percy, e não de menos. Seus sentidos são mais aprimorados que os de um mortal comum. É claro que os professores querem você medicado. Eles são em maioria monstros. Não querem que você os veja como são (RIORDAN, 2005, p. 96).

Em nosso diário de campo anotamos o comentário de uma aluna que resume bem a opinião dos discentes sobre a situação descrita:

"É legal o autor colocar essas características num herói, pois levanta a autoestima das pessoas que passam por essas dificuldades" (Aluno 8).

Os discentes gostaram muito do recurso usado pelo autor do livro em conjugar mitologia grega com os dias atuais, como a localização do Olimpo, acima do edifício *Empire State*, e o Mundo Inferior em Los Angeles; como também o deus do vinho, Dionísio, estar proibido de degustar sua bebida favorita e só beber *Diet Coke.* Os alunos também acharam interessante a comparação feita entre o deus do

[29] Olimpo, Grécia. Na morada dos deuses só existe alegria com o nascimento de Hércules, o filho de Zeus e Hera. Mas o deus do mundo subterrâneo, não compartilha desta felicidade, pois conspira para tomar o lugar de Zeus, o que só poderá ser feito quando os planetas estiverem alinhados (isto demorará 18 anos) e, como foi predito, se não houver intervenção de Hércules, que na época será um jovem. Assim Hades ordena para duas entidades que deem para Hércules uma poção que o transformará num mortal. Ela precisava ser toda ingerida e, por Hércules não ter bebido uma gota, ainda fica nele uma centelha divina, que lhe dá uma enorme força. Porém ele não é mais um deus e assim não pode viver no Olimpo. Hércules passa a ter como pais adotivos Alcmena e Anfitrião. Hércules sente-se diferente dos demais jovens e então fica sabendo através de seus pais adotivos que sua origem é divina. Ele decide então voltar ao Monte Olimpo, mas para isto precisa antes se tornar um verdadeiro herói. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-8453/> Acesso em:17 maio 2015.

Mundo Inferior, Hades, e algumas figuras da história da humanidade que marcaram por serem impiedosas e propagarem o mal. Registramos essa afirmativa em alguns comentários.

> A aura de Hades estava me afetando, assim como acontecera com a de Ares. O Senhor dos Mortos lembrava retratos que eu tinha visto de Adolf Hitler, ou Napoleão, ou dos líderes terroristas que controlam os homens-bomba. Hades tinha o mesmo olhar intenso, hipnotizador e maligno (RIORDAN, 2005, p. 318).

Findada a leitura dos capítulos selecionados, anotamos em nosso diário de campo algumas observações feitas pelos alunos sobre os capítulos lidos:

"Gostei do livro porque ele narra uma história grega e gosto muito de histórias de aventuras e suspense. E ouvindo, imaginei os deuses vestindo roupas modernas, que seria muito interessante" (Aluno 5).

*"Eu gostei do livro porque fala sobre mitologia grega nos tempos de hoje" (*Aluno 18).

4.3.3 - Atividades de pós-leitura – *O ladrão de raios* (RIORDAN, 2005)

1) Criação de um perfil de herói

Como atividade de pós-leitura propusemos aos discentes a construção do perfil de um herói nos moldes dos heróis apresentados até aqui: Perseu e Percy Jackson. Através de um modelo de perfil, os alunos montaram o perfil de Percy Jackson e, somente após essa atividade, compuseram, cada um, o seu herói.

Durante a produção do perfil, notamos que alguns alunos tiveram dificuldade em relacionar as características do deus (ou deusa) escolhido para ser seu pai (ou mãe) com sua "herança genética", transpondo-as para suas características físicas, psicológicas, poderes e até objetos mágicos. Como é o caso dos exemplos a seguir:

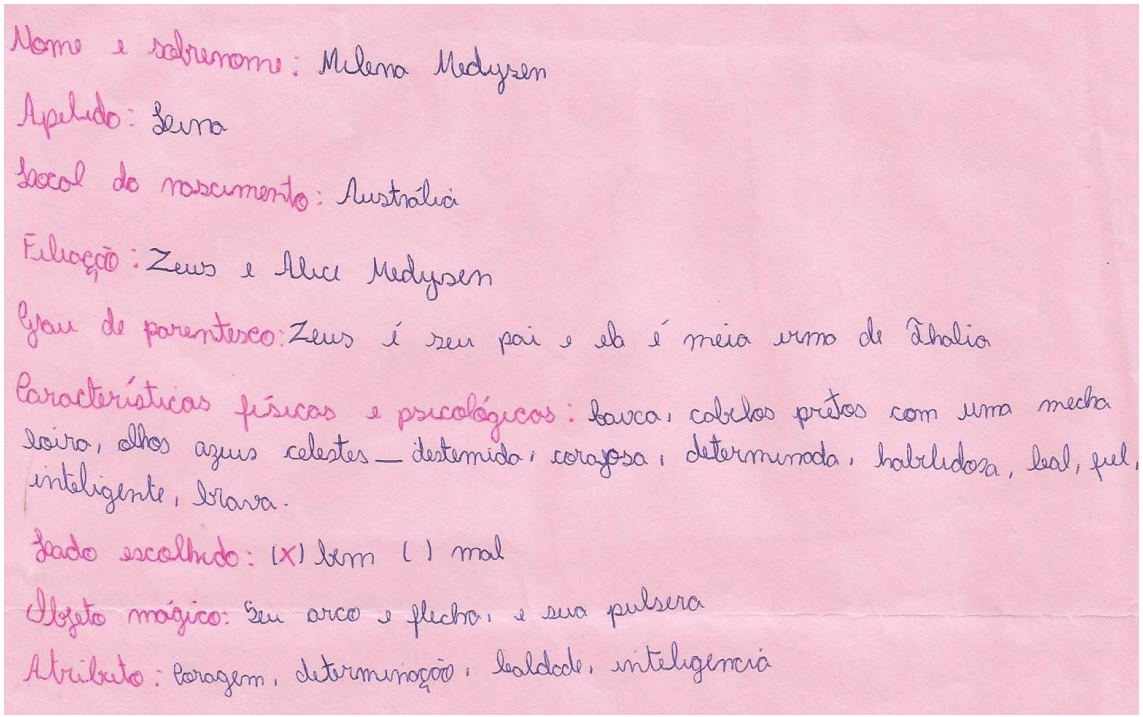


Fig. 6 - Perfil criado pelo aluno 5

O Aluno 5 indica o seu perfil como filha de Zeus, todavia seu objeto mágico é um arco e flecha, próprio dos filhos de Apolo.

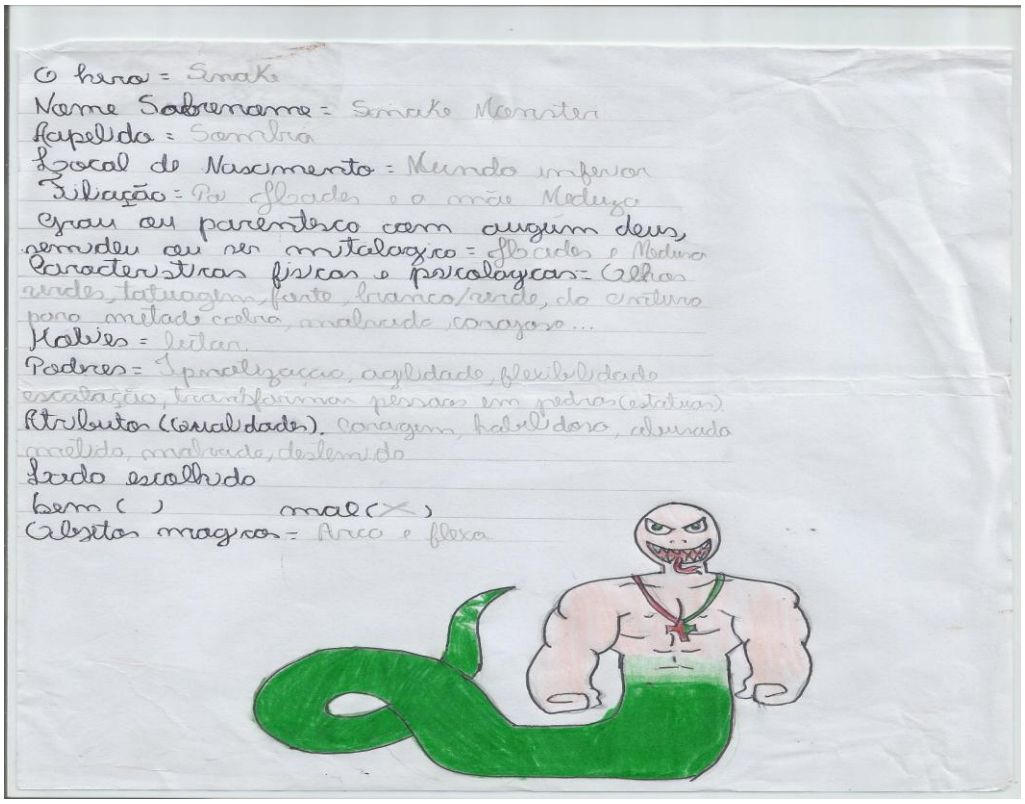


Fig. 7 - Perfil criado pelo aluno 28.

O aluno 28 coloca como pais do seu perfil um deus (Hades) e um ser mitológico, a Górgona Medusa, o que não resultaria em um meio sangue (herói). Além disso, o aluno também cita, como o aluno 5, como objeto mágico pertencente ao herói criado por ele, um arco e flecha que, geralmente, pertence aos filhos de Apolo. Todos esses pormenores foram elencados por nós e repassados aos discentes ao realizarem a reescrita do perfil.

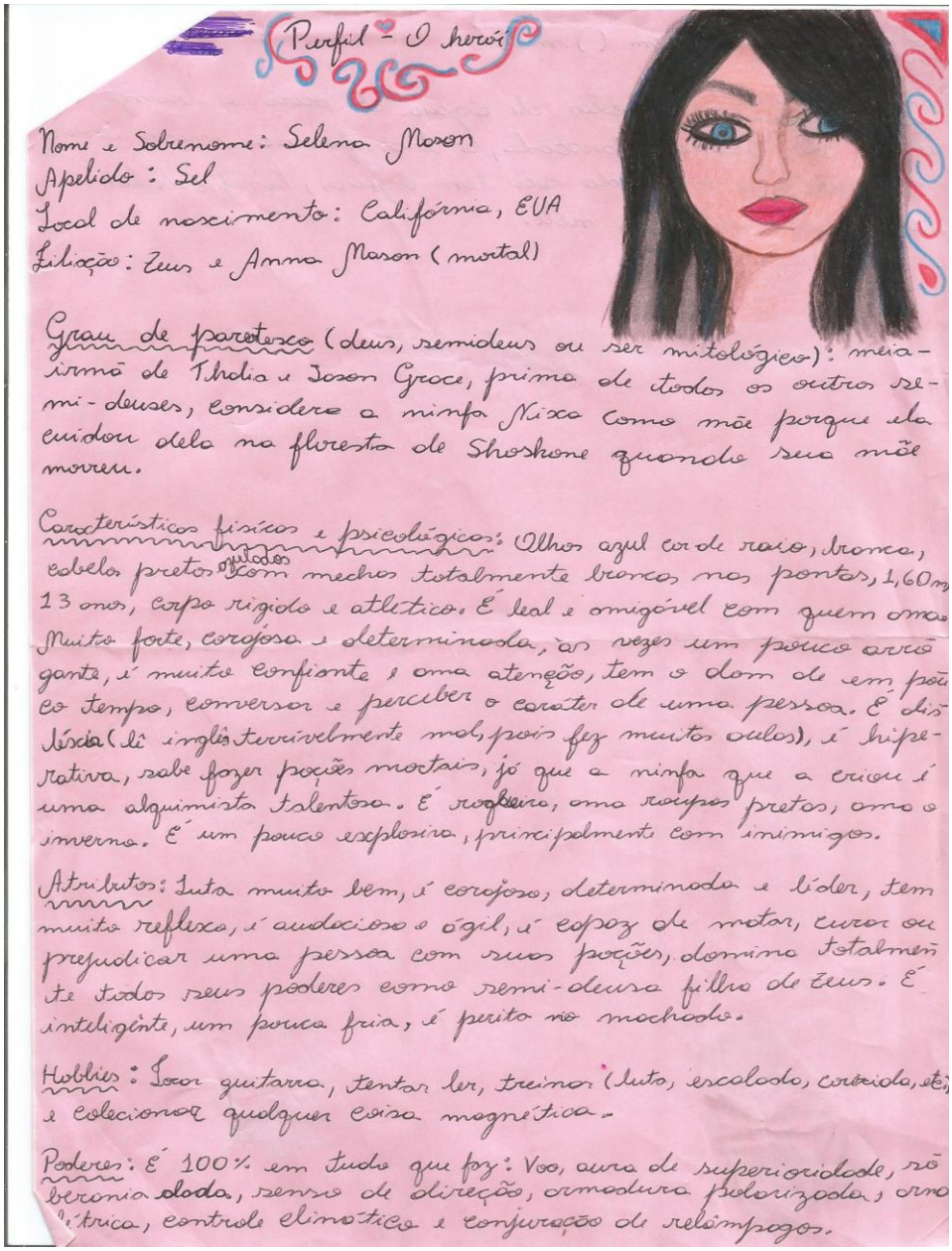


Fig. 8 - Perfil criado pelo aluno 8.

Ao lermos o perfil criado pelo aluno 8, inserido logo acima dessa análise, podemos notar que ele soube usar as informações sobre a relação do herói com seu pai deus, a hereditariedade dos deuses transmitida aos descendentes meio sangues, tanto em relação à parte física e psicológica, como também aos dons divinos. Além disso, o aluno utilizou informações colhidas quando da leitura de *O ladrão de raios* (2005), além de revelar-nos o conhecimento sobre outra série do mesmo autor, *Os Heróis do Olimpo,* sequência da série *Percy Jackson e os Olimpianos,* ao citar o personagem Jason Grace, que aparece a primeira vez em *O Herói Perdido* (RIORDAN, 2011), primeiro livro da série *Os Heróis do Olimpo*.

2) Criação de um diário de leitura

Também propusemos a criação de um diário de leitura, ferramenta por nós usada com a turma desde o ano anterior (7º ano, 2014); daí a facilidade de dar andamento ao processo, utilizando-o como suporte para todo tipo de anotação sobre a leitura das obras em questão.



Fig. 9 - Capas de alguns diários de leitura dos discentes.

A partir do diário, os alunos puderam concentrar suas anotações em um local que ficou como um repositório da mitologia. Observações feitas pelos discentes e anotadas em nosso diário de campo:

"Nossa! Agora ficou bem melhor. Qualquer dúvida corro no diário e acho minha anotação sobre a leitura" (Aluno 8).

"Tô gostando mais do diário de leitura desse ano, pois é do Percy" (Aluno 4).

"Maneiro anotar tudo aqui, vou guardar esse caderno quando a aula acabar" (Aluno 13).

"Professora, amei esse diário. Posso fazer anotações sobre minhas impressões sobre o Percy, por exemplo?" (Aluno 11).

3) Leitura de uma adaptação de *O ladrão de raios* (2010) em HQ

Realizamos também a leitura da obra *O Ladrão de Raios* (2010) adaptada em *HQ*, visando a apresentar um panorama da obra. Os alunos gostaram muito, pois o gênero agrada bastante aos jovens leitores. Seguem alguns comentários sobre a *HQ*:

"A história em quadrinhos conta de um jeito totalmente diferente do filme e do livro, um jeito rápido, porém explicado" (Aluno 22).

"Sou fã de HQ, por isso sou suspeito pra falar, gostei muito mais!" (Aluno14).

"Gostei do livro, dos capítulos que a gente leu em sala, deu para entender muito bem, fora que a gente também leu a HQ que é muito detalhado" (Aluno 16).

4) Apresentação da adaptação fílmica de *O ladrão de raios* (2010)

Apresentamos aos discentes a adaptação fílmica, mesmo sabendo que a maioria já havia assistido, pois acreditávamos que um novo olhar seria lançado ao filme após as leituras realizadas em sala e todas as considerações compartilhadas no decorrer desse processo. Percebemos que os alunos foram surpreendidos, ao tecerem seus comentários ao final da apresentação:

“Achei o filme razoável por não contar partes importantes do livro” (Aluno 7).

“Quem lê o livro se espanta com cenas tão modificadas” (Aluno 8).

*“Já vi os filmes, mas nunca imaginei estudar (*ler) *sobre o Percy Jackson, foi muito legal. Vi o filme sem saber quase nada, estudei* (li) *e vi o filme de novo e percebi outro tipo de aventura”* (observações nossas entre parênteses) (Aluno 27).

5) Produção de texto com impressões sobre o filme

Após as considerações sobre o texto fílmico, propusemos uma atividade escrita visando ao desenvolvimento do espírito crítico dos discentes através de uma listagem de diferenças percebidas entre a adaptação para HQ, que se aproxima mais do original, e o texto fílmico, conforme concluíram quando no compartilhamento de suas impressões. A partir da listagem, pedimos que produzissem um texto com suas impressões, comparando as duas adaptações e indicando a que mais gostou. Ao lermos as produções dos alunos, percebemos que a maioria se guiou pelo resultado do compartilhamento de impressões, isto é, que a HQ se aproxima mais do texto original e que o filme deixou a desejar ao omitir cenas importantes e ao modificar outras tantas. Segue texto do aluno 31 indicando seu estranhamento em relação à adaptação fílmica ter cortado cenas tão importantes:

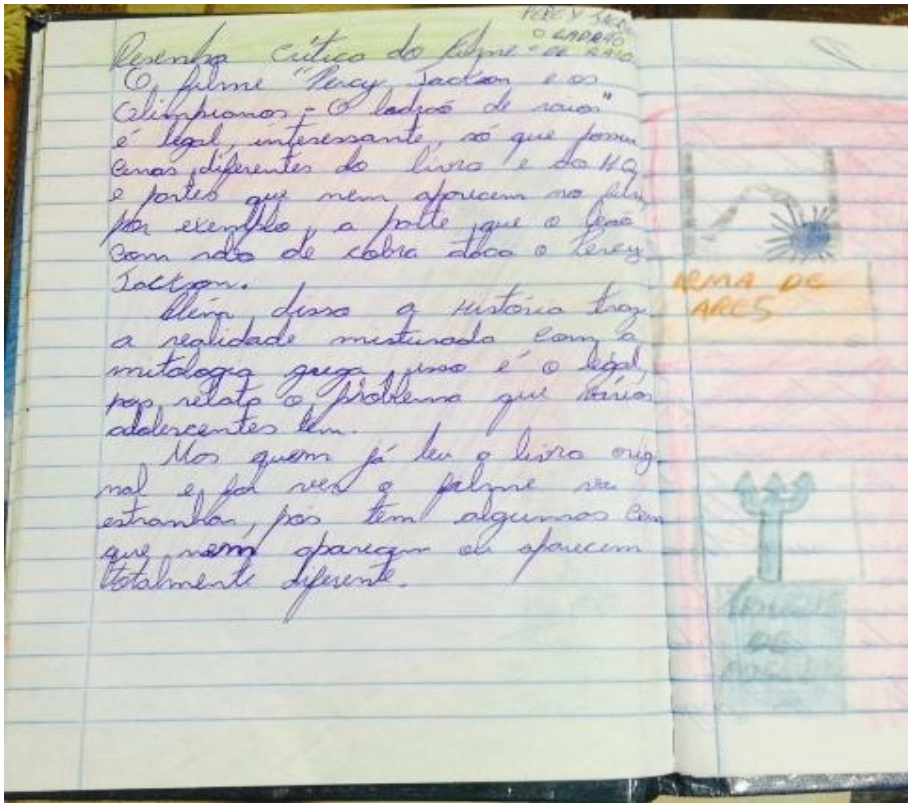


Fig. 10 – Texto de opinião do aluno 31 sobre o filme O ladrão de raios (2010)

6) Atividades lúdicas: testes, caça-palavras, cruzadinhas

Realizamos também, durante todo o processo de contextualização da série, algumas atividades que consideramos lúdicas e que serviram de base para analisar o quanto os alunos se envolveram com a obra e, consequentemente, com a série. Utilizamos alguns textos complementares, caça-palavras, cruzadinhas e testes propostos em outros livros de Rick Riordan. Ao responder as questões sobre *"Quem é o seu pai ou sua mãe*?", que diz respeito ao deus que pode ser seu pai, a maioria dos discentes se envolveu com a mitologia presente no livro como também com seus personagens, como podemos comprovar nos relatos abaixo:

"Eu gostei de ser filha de Ares, irmã de Clarice, pois meu pai <u>é o deus da guerra,</u> mas não é só porque ele é o deus da guerra, <u>é também resistente, muito forte e desafia qualquer um que o desafiar. A metade combina comigo, eu também desafio quem me desafia e sou muito resistente para destruir inimigos</u>" (Aluno 13).

"Eu sou filho de Hermes, acho que tem a ver comigo, porque gosto de viajar e de dinheiro e sou irmão do Luke" (Aluno 30).

"Eu sou filho de Poseidon, deus dos mares e oceanos, gostei muito porque meu irmão é Percy Jackson que salvou o mundo devolvendo o raio mestre de Zeus" (Aluno 15).

"Sou filho de Zeus, achei da hora, sou filho do senhor do Olimpo que possui o raio mestre, arma mais poderosa já criada" (Aluno 23).

"Sou filho de Hermes, mas queria ser filho de Atena, porque eu queria ser inteligente e ser irmão de Annabeth" (Aluno 31).

"Sou filho de Zeus. É bom, pois Thalia é minha irmã e eu posso ser o jovem da profecia. Meu pai tem o maior campo de domínio do Olimpo e detonou com meu avô Cronos, um titã" (Aluno 24).

Notamos que os alunos mostraram entender bem a "hereditariedade" passada pelos deuses aos seus filhos heróis, como também "incorporaram" a possibilidade de serem meio sangues, filhos de um deus com um humano, conforme grifos nossos nos relatos acima. Além disso, citaram situações e personagens criados por Rick Riordan, comprovando sua inserção na comunidade de leitores Percy Jackson:

"Eu gostei de ser filha de Ares, irmã de Clarice, pois meu pai é o deus da guerra, mas não é só porque ele é o deus da guerra, é também resistente, muito forte e desafia qualquer um que o desafiar. A metade combina comigo, eu também desafio quem me desafia e sou muito resistente para destruir inimigos" (Aluno 13).

"Eu sou filho de Hermes, acho que tem a ver comigo, porque gosto de viajar e de dinheiro e sou irmão do Luke" (Aluno 30).

"Eu sou filho de Poseidon, deus dos mares e oceanos, gostei muito porque meu irmão é Percy Jackson que salvou o mundo devolvendo o raio mestre de Zeus" (Aluno 15).

“Sou filho de Hermes, mas queria ser filho de Atena, porque eu queria ser inteligente e ser irmão de Annabeth” (Aluno 31).

“Sou filho de Zeus. É bom, pois Thalia é minha irmã e eu posso ser o jovem da profecia. Meu pai tem o maior campo de domínio do Olimpo e detonou com meu avô Cronos, um titã” (Aluno 24).

4.4 - Lendo *O Mar de Monstros* (RIORDAN, 2006)

Quanto à segunda obra lida, *O Mar de Monstros* (2006), segundo volume da série *Percy Jackson e os Olimpianos*, nosso intuito foi apresentar aos discentes uma obra que lhes é coetânea e que mantém diálogo intertextual explícito com uma obra pertencente à herança literária da humanidade, *Odisseia*.

4.4.1 - Pré-leitura: Traçando a *Jornada do herói* em *O ladrão de raios* (2005)

Durante a atividade de pré-leitura, os alunos traçaram a *Jornada do herói* Percy Jackson em *O Ladrão de raios* (2005), foi quando tiveram dificuldades, pois essa narrativa apresenta deslocamentos em alguns pontos em relação ao modelo mítico como, por exemplo, duas etapas do *chamado à aventur*a (quando o sátiro Grover aparece na casa de praia chamando Percy para irem ao acampamento meio-sangue e no momento em que Percy recebe a missão). Segue trecho retirado da *Jornada* traçada individualmente, com o equívoco descrito:

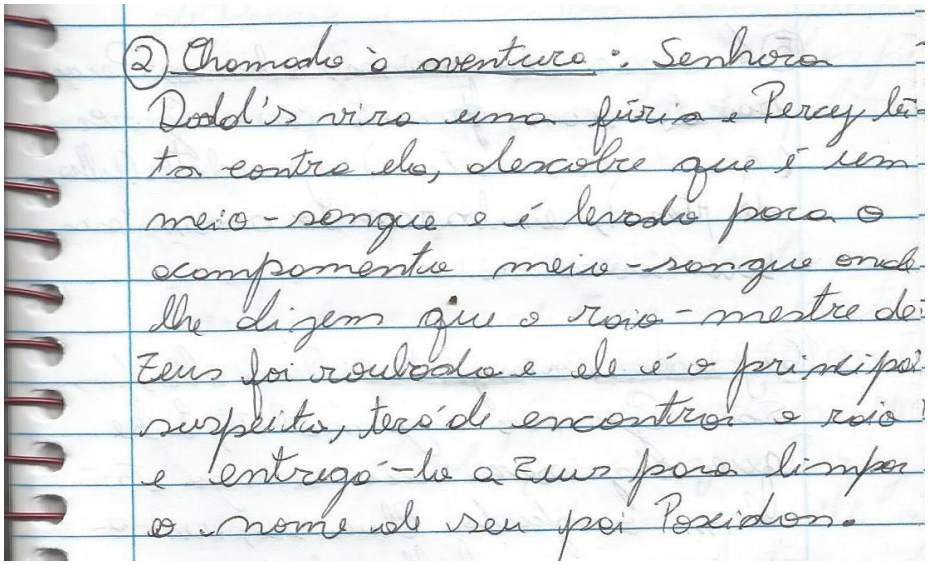


Fig. 11- Chamado à aventura em *O ladrão de raios* - Aluno 8

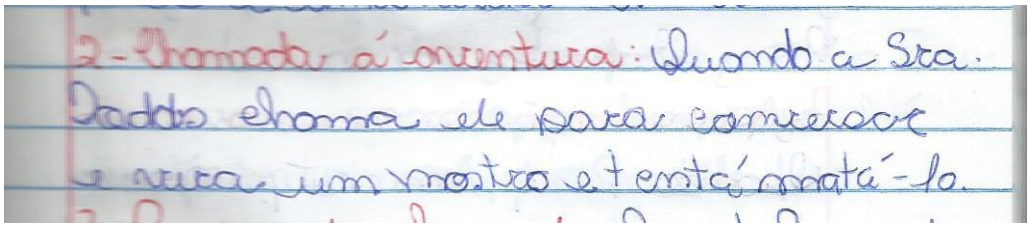


Fig. 12 - Chamado à aventura em *O ladrão de raios* - Aluno 2

Pudemos observar uma certa confusão ao identificar essa etapa quando muitos alunos colocaram como momento do *chamado à aventura* o episódio em que a professora de Percy se transforma em uma fúria, logo no início da narrativa. Esse não pode ser considerado um *chamado à aventura* porque o herói não tem certeza do que está acontecendo, inclusive é ludibriado por seu professor (futuro mentor) e por seu melhor amigo (e futuro aliado), mostrando não ter ideia de que é um ser especial, um meio-sangue.

Outra etapa da *Jornada* que traz um deslocamento é uma “falsa” aproximação da caverna oculta, quando Percy adentra o Mundo Inferior, trazendo a impressão de perigo iminente, só que o encontro com o deus Hades mostra que esse não é o seu principal inimigo, comprovando que ali não está a etapa em questão. Os alunos novamente tiveram dúvidas, como podemos notar na Jornada traçada pelos alunos 8, 12, 2 e 9, respectivamente:

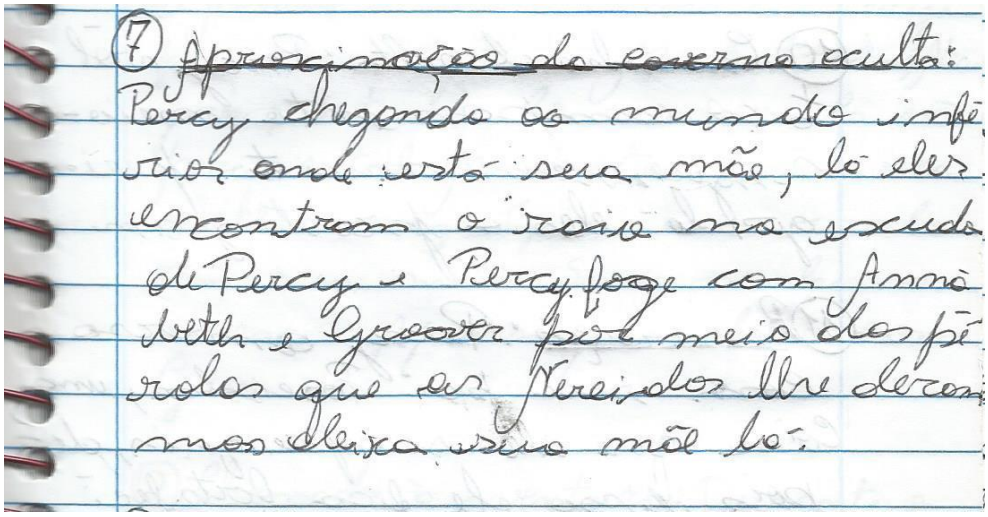


Fig. 13 – *Aproximação da caverna oculta* em *O ladrão de raios* – Aluno 8

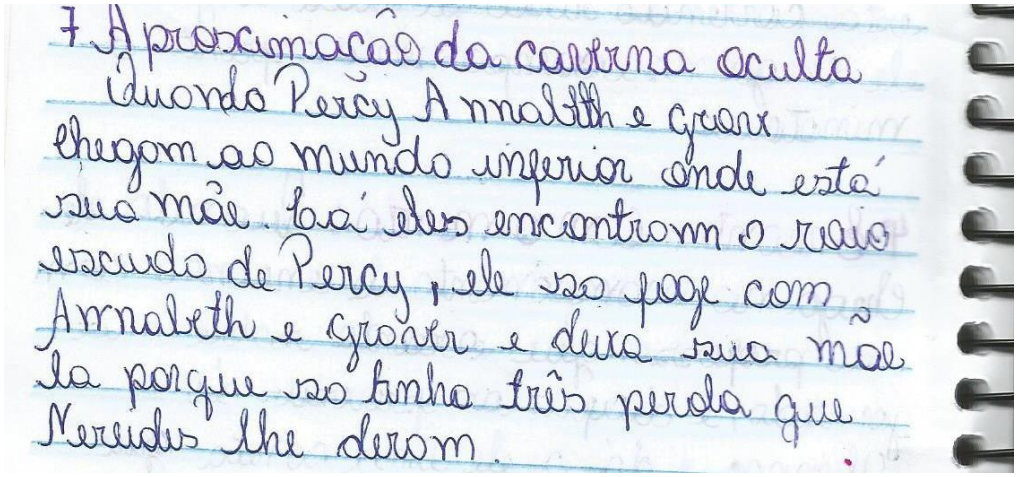


Fig. 14 - *Aproximação da caverna oculta* em *O ladrão de raios* – Aluno 12

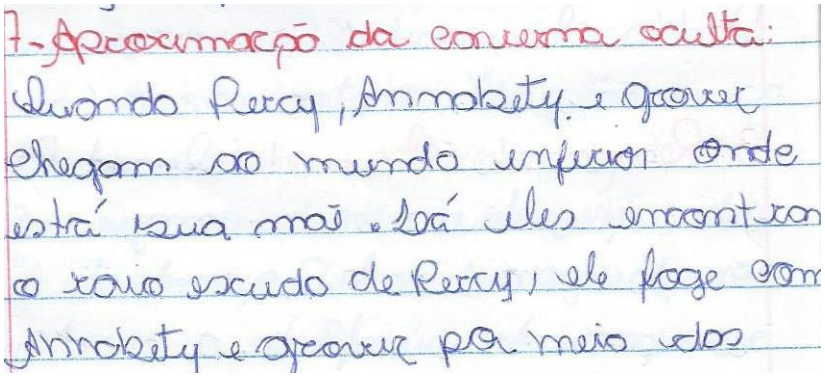


Fig. 15 - *Aproximação da caverna oculta* em *O ladrão de raios* – Aluno 2

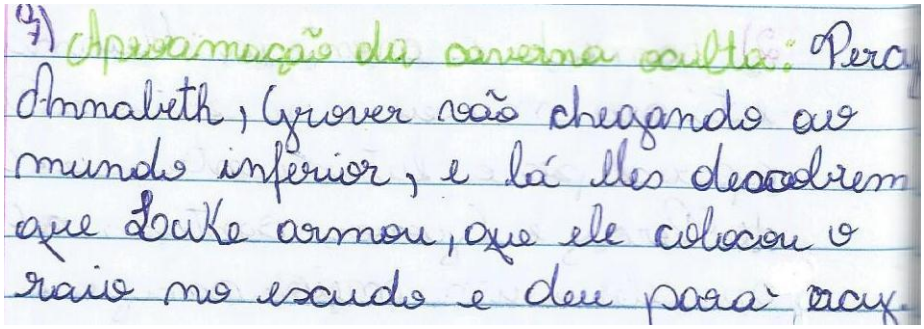


Fig. 16 - *Aproximação da caverna oculta* em *O ladrão de raios* – Aluno 9

A verdadeira *aproximação da caverna oculta* acontece quando Percy e seus amigos se aproximam do Tártaro onde está Cronos, o principal inimigo do herói. Mas Percy não se dá conta do perigo iminente e, em vez de usar os tênis alados que ganhou de Luke, deu-os para Grover, que, por pouco, é levado para as profundezas do Tártaro pelos tênis. Desta maneira, não ocorre o embate com o vilão, justamente por ser uma característica dos livros em série. Assim, Percy enfrentará Cronos somente no último volume; ficando como momento decisivo para realização da missão desse volume da série o enfrentamento com Ares, o deus da guerra. Novamente os alunos tiveram dificuldade em reconhecer esse enfrentamento como o principal travado pelo herói. A maioria dos alunos citou a luta entre Percy e Luke como a situação mais marcante de enfrentamento com um vilão.

Outra característica dos livros em série que marca presença na obra lida é que, após o *retorno* bem sucedido, o herói tem um novo enfrentamento com um dos vilões, no caso seu primo, filho de Hermes, Luke Castellan, fazendo um “gancho” para o próximo volume.

4.4.2 - Leitura*: O Mar de Monstros* (RIORDAN, 2006)

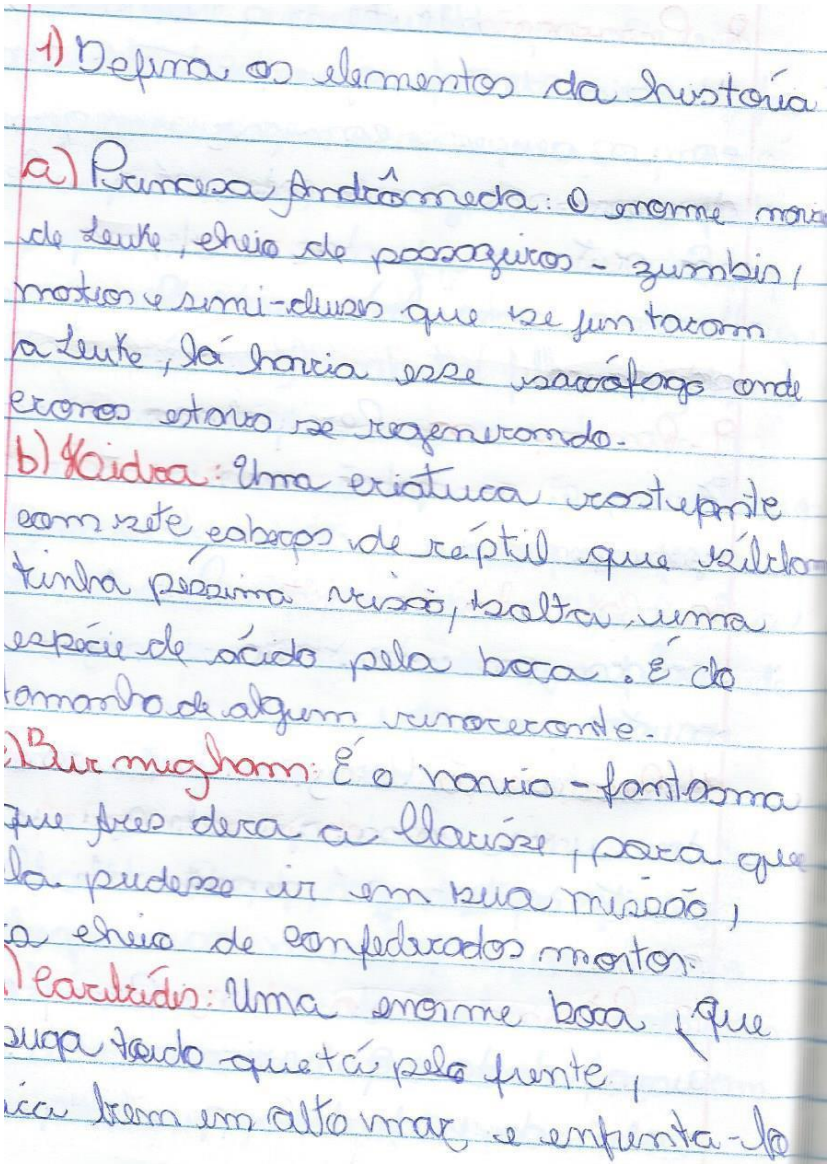
Quando demos início à leitura de *O Mar de Monstros* (2006), muitos alunos já haviam assistido ao filme, facilitando a recepção da obra. Como a leitura foi realizada integralmente, com a maioria dos capítulos lida por nós em sala, conseguimos guiar os alunos entre “os ecos” (Bakhtin, 2003) da *Odisseia*, assegurando que os elementos “tomados de empréstimo” da obra pertencente à herança literária seriam rememorados quando da sua leitura, a fim de desvelar o diálogo intertextual.

Ao emergir no texto a figura de Ulisses, através das explicações dadas pela personagem Annabeth sobre a mitologia grega, os alunos disseram que conheceram o personagem através de um desenho animado assistido na aula de História no 6º ano. O aluno 17 já havia lido uma adaptação de *Odisseia* em uma outra escola. O aluno 31 citou o filme *Odisseia* que foi televisionado.

Temos apontadas em nosso diário de campo algumas observações dos discentes sobre o diálogo intertextual durante a leitura, como ao emergir a Ilha das Sereias. Ao indagarmos sobre seu conhecimento em relação a esse personagem, alunos citaram alguns filmes e desenhos animados em que aparece esse ser mitológico, como: *Popeye, Pica-pau, A Era do Gelo*, *Bob Esponja, Harry Potter e o Cálice de Fogo, Piratas do Caribe, A Pequena Sereia* e *Barbie*. Houve menção também sobre o ciclope, ser mitológico representado na obra por Tyson e Polifemo: o aluno 24 lembrou-se do personagem ciclope do *X-Men* (Marvel Comics). Em relação ao velocino de ouro, o aluno 8 disse que conhecia a história de *Jasão e o velo de ouro*.

Constituindo um banco de dados

Com o intuito de trazer maior eficiência em relação ao desvelamento da intertextualidade entre as obras, quando da leitura da *Odisseia,* propusemos aos discentes a constituição de um banco de dados com elementos que fazem parte do enredo. Assim, os alunos fizeram uma lista com personagens, lugares, objetos mágicos, além de pesquisar sobre tais elementos quando eram desconhecidos. Seguem páginas de banco de dados do aluno 2:

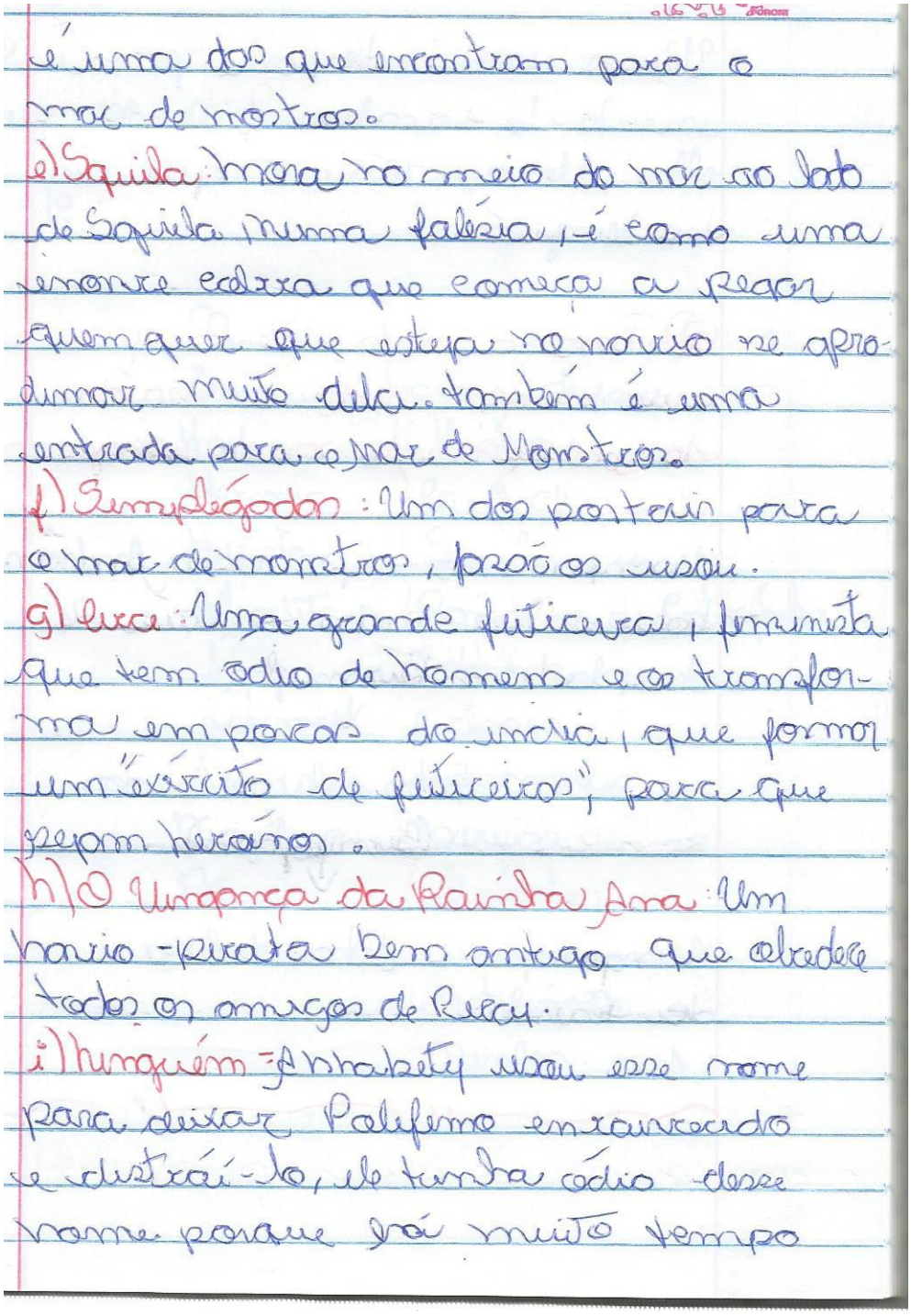

1) Defina os elementos da história

a) Princesa Andrômeda: O enorme navio de Leuke, cheio de passageiros - zumbis, monstros e semi-deuses que se juntaram a Leuke, lá havia esse sacrifício onde eroes estavam se regenerando.

b) Hidra: Uma criatura assustante com sete cabeças de réptil que sempre tinha péssima visão, solta uma espécie de ácido pela boca. É do tamanho de algum transatlântico.

c) Burmagham: É o navio-fantasma que Ares deu a Ulisses, para que ele pudesse ir em sua missão, ele cheio de confederados mortos.

d) Caribdis: Uma enorme boca, que suga tudo que tá pela frente, fica bem em alto mar, e enfrenta-lo



é uma das que encontram para o mar de monstros.

e) Squida: Mora no meio do mar ao lado de Squida numa falésia, é como uma enorme cadeia que começa a Rear quem quer que esteja no navio se aproximar muito dela. também é uma entrada para o mar de Monstros.

f) Sempdegodon: Um dos portais para o mar de monstros, praticamente usou.

g) Circe: Uma grande feiticeira, feminista que tem ódio de homens e os transforma em porcos do inicio, que formam um "exército de feiticeiros", para que peçam heranças.

h) O Vingança da Rainha Ana: Um navio-pirata bem antigo que abrange todos os amigos de Rear.

i) Ninguém: Arabety usou esse nome para deixar Polifemo encantado e distraí-lo, ele tinha ódio desse nome porque foi muito tempo

Fig. 18 -Constituição do banco de dados *O Mar de Monstros*– Aluno 2

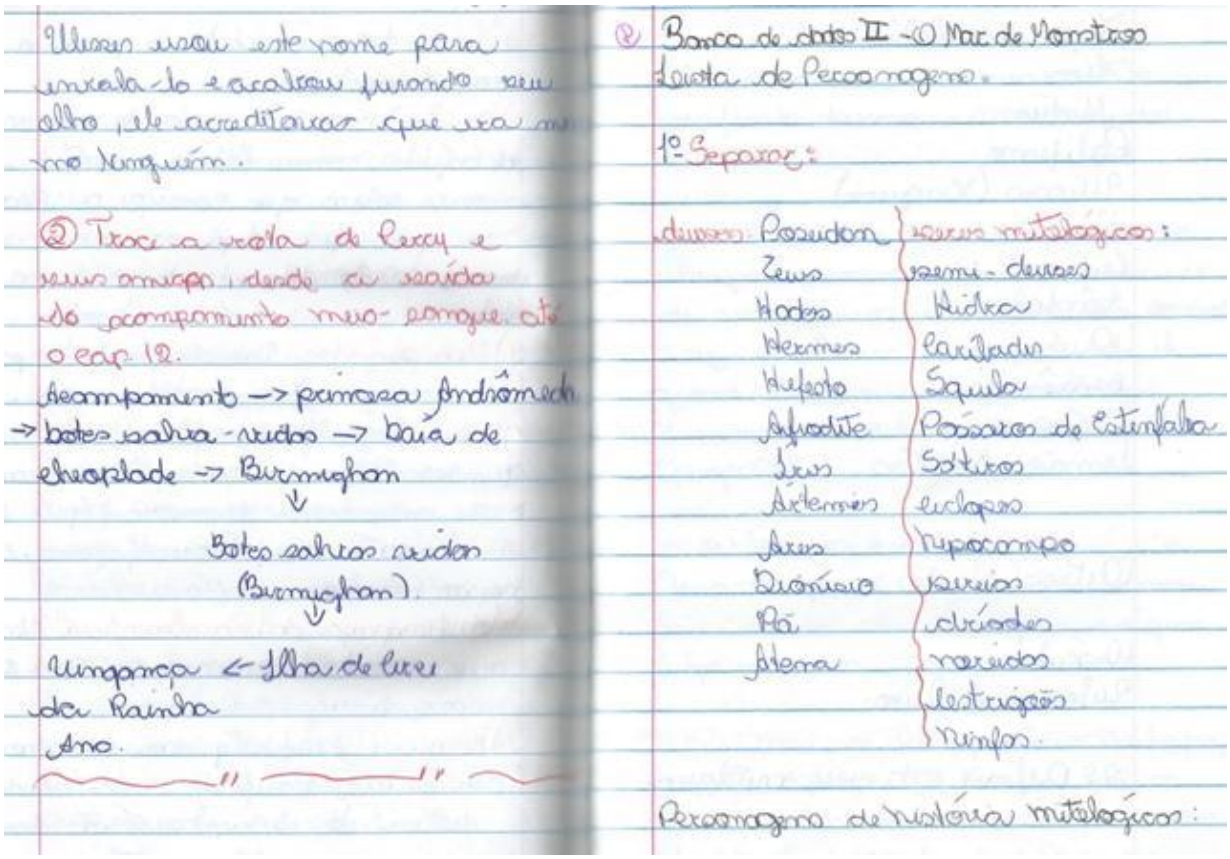


Fig. 19 – Constituição do banco de dados II – *O Mar de Monstros* – Aluno 2.

Criando um *blog* da turma

Conforme apontamos em nosso aporte teórico, os estudiosos do letramento literário e da formação do leitor com os quais nos coadunamos propõem a criação de uma comunidade de leitores na escola, como prática que auxilia na construção do letramento literário, situação em que a turma em questão já está inserida. Visando a “estreitar os laços” (COSSON & PAULINO, 2009, p. 139) em torno da comunidade de leitores, inspiramo-nos em Colomer (2007) quando aponta a criação de espaços de leitura compartilhada como lugar privilegiado para a construção de sentido e consequente compreensão da obra. Além da leitura em sala de aula, criamos um *blog* da turma com o objetivo de ampliar o espaço escolar e, ao mesmo tempo, “estreitar os laços”, motivando os alunos a escrever comentários e a postar seus textos relacionados às leituras, promovendo um maior envolvimento com o

discurso literário.



Fig. 20 - *Blog da Turma do 8 A.* Disponível em<https://pt.wix.com/blogdaturma8a >Acesso em 12 de jul. 2015.

Os discentes ficaram muito interessados nessa nova ferramenta; todavia, devemos ressaltar que, por ocasião da greve dos professores, o laboratório de informática ficou desativado, pois o profissional responsável aderiu ao movimento. Além do mais, a maioria dos computadores estava com algum defeito, impossibilitando-nos de utilizá-los. Assim, contamos com a participação dos alunos através de seus dispositivos móveis (celular, *tablet*), em seus computadores pessoais ou em *lan houses*; entretanto, sabíamos que seria impossível alcançar um número considerável de alunos justamente por demandar conexão com a *internet*. Alguns depoimentos elencados para compor uma matéria para o jornal da escola sobre o blog traduzem o interesse dos alunos por essa ferramenta, mesmo aqueles que não postaram comentários no *blog*, deram sua opinião, pois tiveram a oportunidade de conhecer em sala, quando apresentamos o *blog* no *data-show*:

"Esse Blog da Turma 8 A ficou muito legal. Não é só do 8 A 2015, isso significa que os alunos do ano passado também podem interagir com a gente no blog" (Aluno 17 – não postou no blog).

"O blog é uma experiência muito boa, pois é bom ter coisas novas nas aulas" (Aluno 13).

"O blog da turma é interessante, mas muitas pessoas não estão conseguindo entrar. (...) Muitos alunos do 8º que entraram no blog gostaram do desenvolvimento do site, mas também muita gente não está conseguindo entrar ou comentar, alguns porque não têm internet, e o laboratório de informática não está funcionando..." (Aluno 23).

"O blog é uma novidade para a turma, traz entretenimento. Os alunos podem comentar e põem sua opinião sobre os livros lidos. Tem entrevista com autores dos livros que lemos" (Aluno 10 – não postou no blog).

"Essa foi uma maneira prática, divertida e funcional de envolver os alunos do 8º ano A cada vez mais nas aulas de português e no mundo literário, "invadindo" um dos ambientes mais comuns para os adolescentes, a internet. No blog pode-se encontrar entrevistas com os autores dos livros que lemos e também nossos trabalhos, uma das coisas que prova o quanto estamos gostando da ideia de um blog é que comentamos até mesmo os posts que não são tarefas" (Aluno 8).

Constatamos que, durante o segundo período letivo, época em que o blog foi criado, somente 17 alunos visitaram-no fazendo algum tipo de comentário. É importante salientarmos que o site que hospeda nosso *blog* (wix.com) só dispõe da contagem de visitantes se fizermos um *upgrade* e pagarmos uma mensalidade, o que não estava em nossos planos, impossibilitando-nos de fazer uma contagem real da quantidade de visitantes.

Ao indagarmos aos alunos o motivo de não postarem no *blog*, 10 alunos citaram a falta de conexão com a internet, 4 alegaram que não conseguiam entrar no endereço e 1 aluna estava de licença maternidade; todavia, todos tiveram oportunidade de conhecer o *blog* e até mesmo postar comentários quando levamos para sala nosso computador pessoal e expusemos o *blog* através do *data-show*

(interessante que nenhum aluno se prontificou a postar comentários nesse momento).

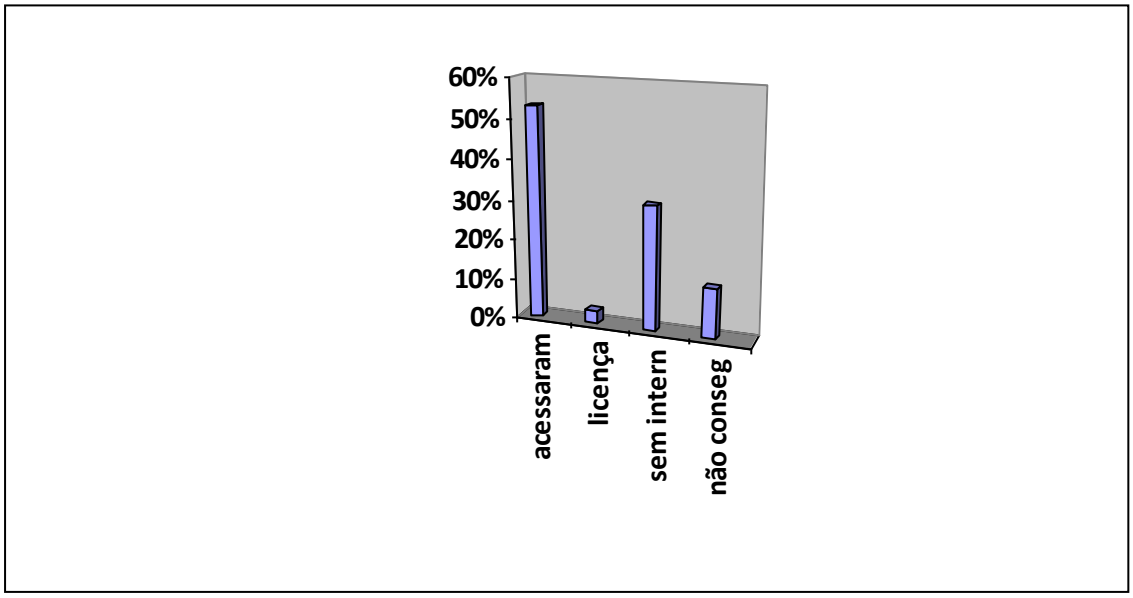


Fig. 21 – Gráfico indicador da participação com postagens no *blog*

Acreditamos que o laboratório de informática da escola seja um diferenciador dos números citados, ao possibilitar que todos acessem o *blog* tendo-nos como suporte para qualquer eventualidade. Infelizmente, mesmo com o fim da greve, tentamos acessar o *blog* juntamente com a professora responsável, mas foi impossível. Conseguimos entrar em outros *sites*, mas não no *blog* em questão. O problema foi repassado aos técnicos que dão suporte para toda a rede municipal, mas até o presente momento não foi sanado.

Concluímos que o uso do *blog* como ferramenta auxiliar na construção do letramento literário dos discentes é positivo, visto que é um espaço fora dos muros da escola, mas que reporta às leituras realizadas conjuntamente em sala de aula, estreitando os laços, reforçando identidades e a solidariedade, conforme apontam Cosson & Paulino (2009, p.139), avivando a aprendizagem coletiva e colaborativa, promovendo o compartilhamento de leituras e o diálogo em torno do discurso literário.

4.4.3 - Pós-leitura: atividades diversas

1) Assistindo à adaptação fílmica *O Mar de Monstros* (2013)

Findada a leitura da obra, apresentamos à turma a adaptação fílmica de *O Mar de Monstros* (2013). É interessante ressaltarmos que, mesmo a maioria dos alunos já tendo assistido ao filme, muitos ficaram impressionados com as mudanças ocorridas na adaptação para o cinema, com cenas importantes eliminadas, modificadas ou mesmo mescladas.

2) Produzindo uma resenha crítica: comparando livro e filme

Partindo da indignação dos discentes explicitada através dos comentários tecidos após assistirem ao filme, orientamos a montagem de um quadro comparativo contendo as cenas eliminadas, modificadas ou mescladas para que, posteriormente, produzissem uma resenha crítica[30] comparando livro e filme, possibilitando a postagem de alguns textos no *blog* da turma ou mesmo no jornal da escola.

Analisando as opiniões postadas no *blog*, notamos que a preferência dos jovens leitores que, geralmente, nessa faixa etária, tende para o texto fílmico, foi pelo livro; pois em 12 comentários postados, 9 se referem ao livro *O Mar de Monstros* (2006) como preferência em relação ao filme, conforme podemos visualizar na página em questão (comentários dos alunos 12, 13, 2, 20, 7, 11, 19 e 16 respectivamente):

[30] ANEXO 2 – Resenha crítica produzida pelo aluno 8.

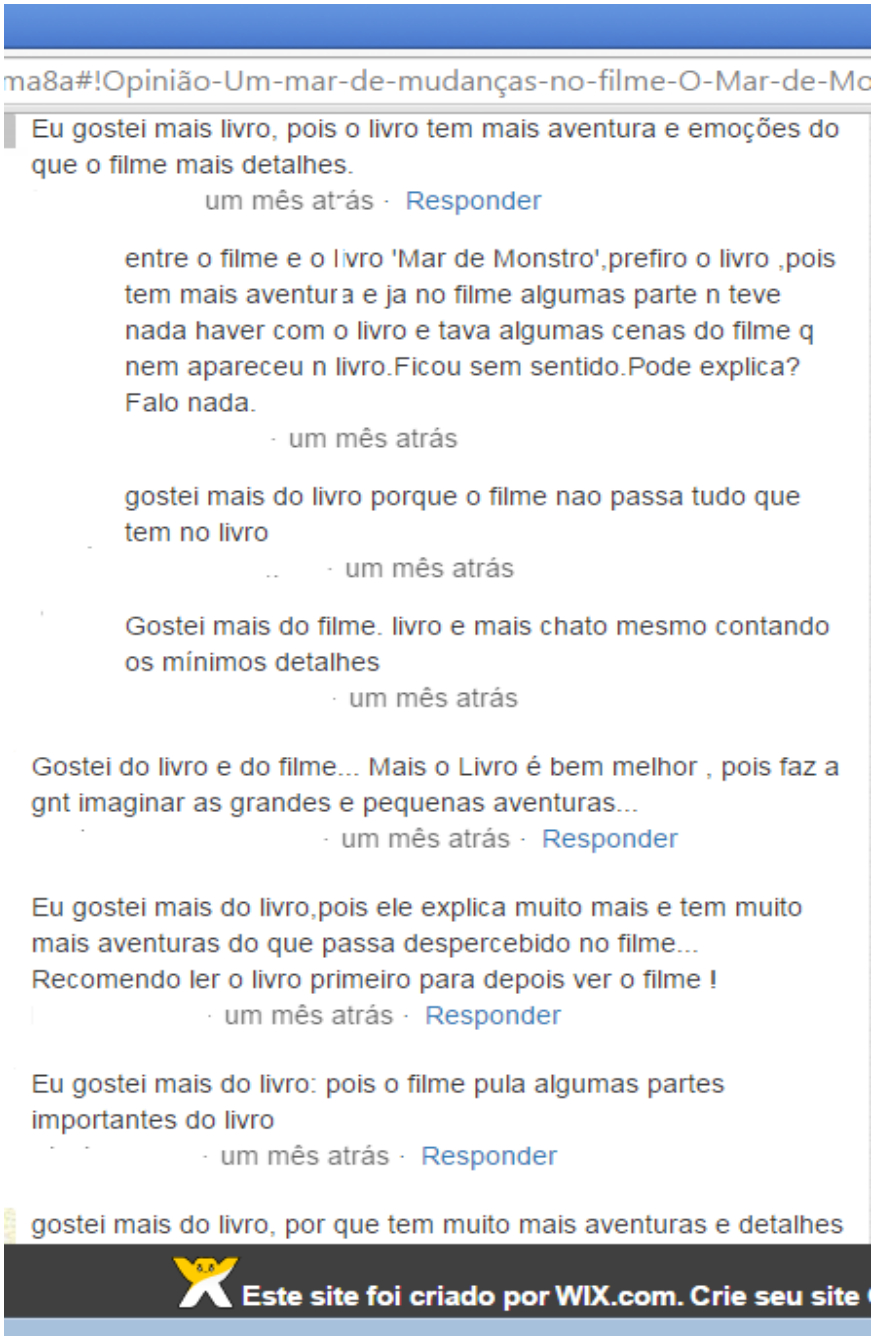


Fig. 22 - Comentários sobre a preferência entre livro ou filme O Mar de Monstros – Disponível em: https://pt.wix.com/blogdaturma8a Acesso em 12 de jul. 2015.

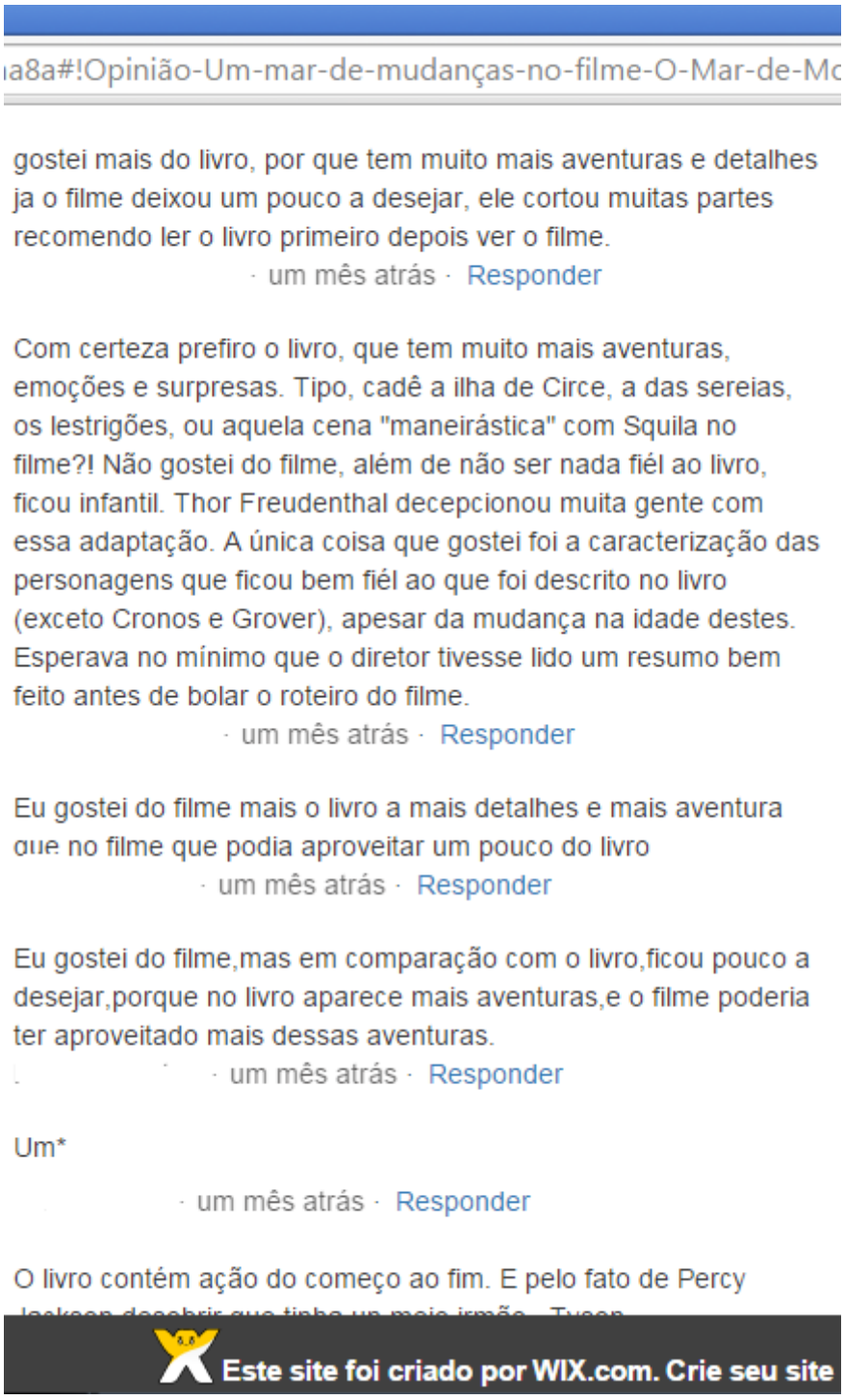
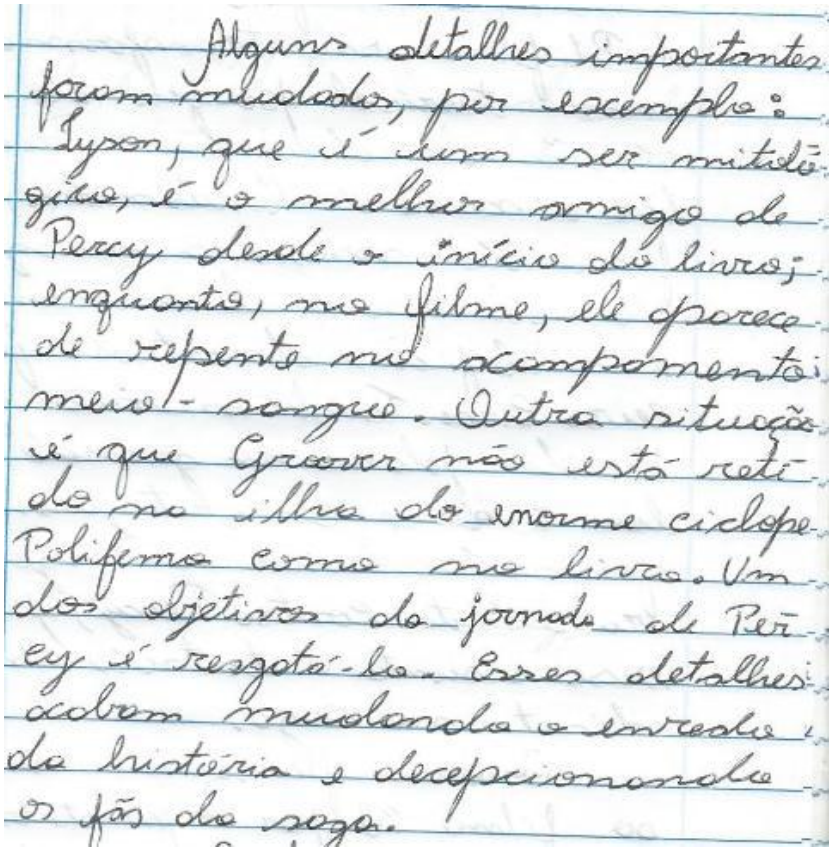


Fig. 23 – Continuação dos comentários dos alunos 16, 8, 32, 4 e 22, respectivamente. Disponível em: <https://pt.wix.com/blogdaturma8a >Acesso em 12 de jul.2015.

Acreditamos que a leitura integral do livro, feita conjuntamente em sala de aula, envolvendo o diálogo em torno da obra, através de comentários e atividades diversificadas, fez com que os discentes conseguissem desenvolver o espírito crítico a ponto de saber diferenciar os dois textos, literário e fílmico, entender as

especificidades de cada um; mas, principalmente, saber opinar sobre a qualidade da adaptação feita para o cinema, conforme notamos nas resenhas críticas produzidas pela turma. Seguem alguns trechos seguidos de nossa análise:



Alguns detalhes importantes foram mudados, por exemplo: Tyson, que é um ser mitológico, é o melhor amigo de Percy desde o início do livro; enquanto, no filme, ele aparece de repente num acompanhamento meio-sangue. Outra situação é que Grover não está retido no ilha do enorme ciclope Polifemo como no livro. Um dos objetivos da jornada de Percy é resgatá-lo. Esses detalhes acabam mudando o enredo da história e decepcionando os fãs do saga.

Fig. 24 - Trecho da resenha crítica sobre o filme *O Mar de Monstros* – Aluno 8.

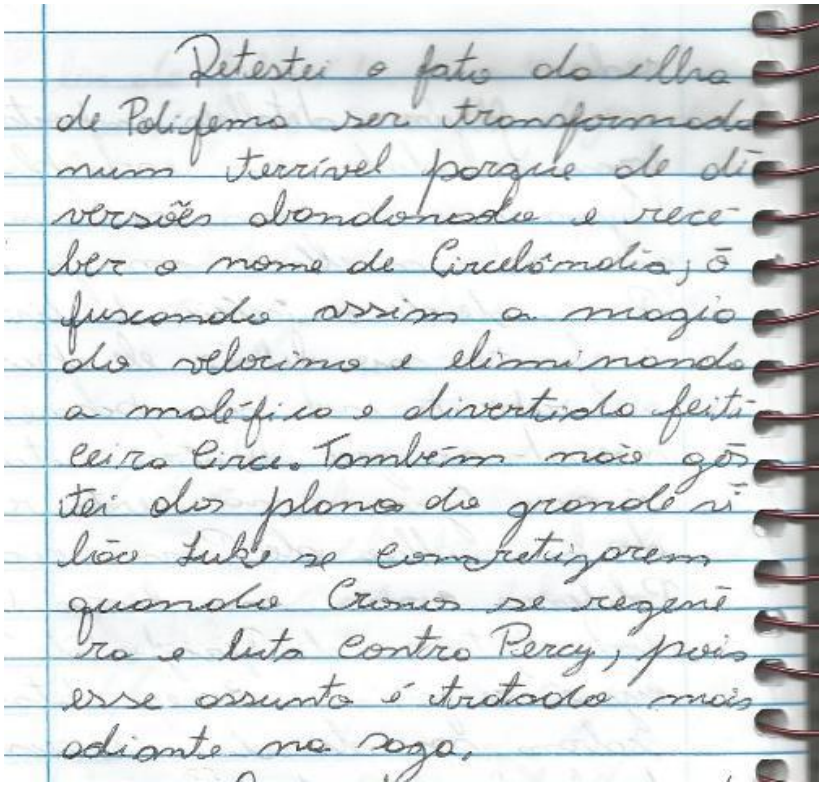

Detestei o fato do filho de Polifemo ser transformado num terrível porque de diversões duvidosas e receber o nome de Ciclomalia, ofuscando assim a magia do velocino e eliminando o maléfico e divertido feitiço Circe. Também não gostei dos planos de grande visão tuba se concretizarem quando Cronos se regenera e luta contra Percy, pois esse assunto é tratado mais adiante na saga.

Fig. 25 - Outro trecho da resenha crítica *O Mar de Monstros* – Aluno 8

Notamos, através do recorte feito por nós na resenha, que o aluno 8 se mostra decepcionado com o texto fílmico e enumera as modificações ocorridas, inclusive ressaltando que, em seu ponto de vista, uma das modificações acabou mudando o enredo. No final de seu texto, deixa um “recado” para os interessados em assistir ao filme:

“Quem pensa em assistir ao filme O Mar de Monstros, deveria ler o primeiro livro da saga, O ladrão de raios, assistir ao filme, daí ler O Mar de Monstros e, finalmente, ver o filme, assim o telespectador terá uma visão mais crítica, plena e ampla de toda história do nosso herói Percy Jackson em O Mar de Monstros” (Aluno 8).

Muitos discentes colocaram “dicas” para aqueles que se interessarem em assistir à adaptação fílmica, sempre ressaltando ser interessante manter contato com o livro primeiro, para depois assistir ao filme, demonstrando amadurecimento em relação à criticidade, conforme alguns exemplos recortados das resenhas:

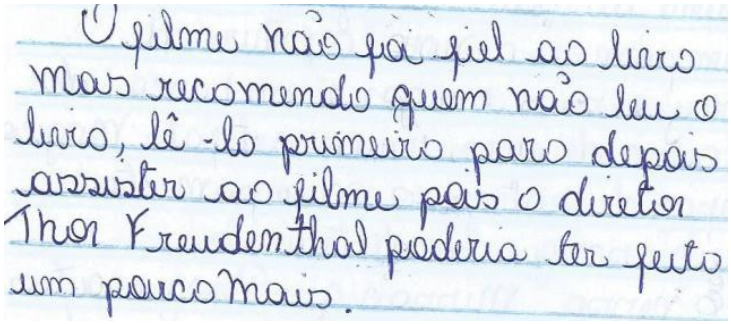

O filme não foi fiel ao livro mas recomendo quem não leu o livro, lê-lo primeiro para depois assistir ao filme pois o diretor Thor Freudenthal poderia ter feito um pouco mais.

Fig. 26 - Trecho da resenha crítica sobre o filme *O Mar de Monstros* - Aluno 12

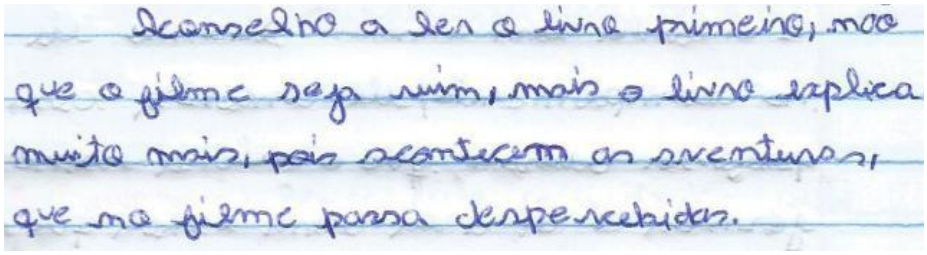

Aconselho a ler o livro primeiro, não que o filme seja ruim, mais o livro explica muito mais, pois acontecem as aventuras, que no filme passa despercebidas.

Fig. 27 - Trecho da resenha crítica – *O Mar de Monstros* - Aluno 11.

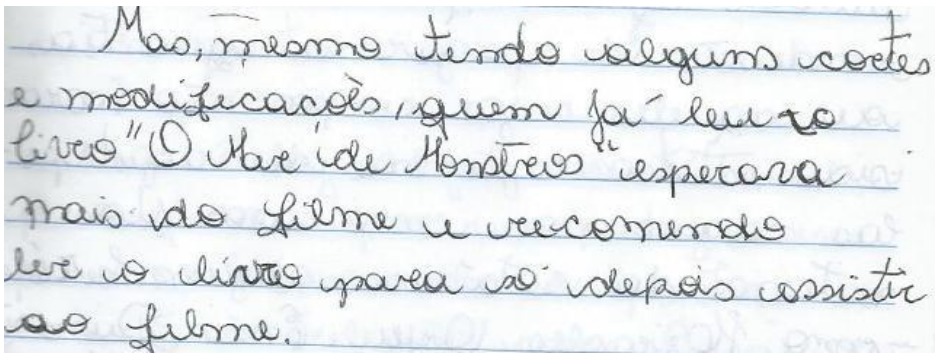

Mas, mesmo tendo alguns cortes e modificações, quem já leu o livro "O Mar de Monstros" esperava mais do filme e recomendo ler o livro para só depois assistir ao filme.

Fig. 28 - Trecho da resenha crítica sobre o filme *O Mar de Monstros* -Aluno 4

Pudemos notar que alguns alunos, ao dar dicas para quem se interessar em assistir ao filme, se guiaram pelos comentários tecidos em sala de aula, porém, ao escreverem a resenha, não demonstraram amadurecimeto em relação à criticidade, pois não forneceram argumentos que sustentassem a ideia de que é melhor ler o livro para posteriormente assistir à adaptação fílmica, como é o caso do aluno 9, comprovando que os alunos podem realmente apresentar ritmos diferentes de amadurecimento:

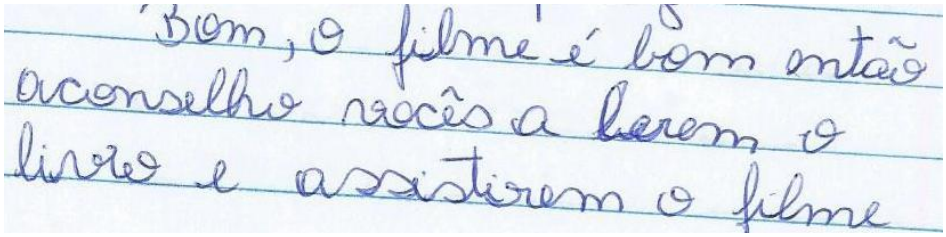


Fig. 29 - Trecho da resenha crítica sobre o filme *O Mar de Monstros* – Aluno 9

Ao final dessa etapa referente à obra *O Mar de Monstros* (2006) concluímos que alcançamos os objetivos traçados ao apresentar aos discentes uma obra que lhes é coetânea e que dialoga explicitamente com outra pertencente à herança literária da humanidade, estando localizada em outro sistema dentro do polissistema literário. Acreditamos que os alunos desenvolveram o espírito crítico no decorrer de todo o processo que envolveu análise conjunta da obra em questão e posterior comparação com a adaptação fílmica, pois seria difícil e até mesmo árduo desenvolver o espírito crítico do grupo se a leitura acontecesse individualmente, sem haver o diálogo em torno da obra e sem abrir um espaço para expor suas impressões a cada capítulo lido. Constatamos, ao analisarmos as resenhas produzidas e os *posts* no *blog*, que os discentes guiaram seus comentários pelas constatações compartilhadas pela comunidade de leitores formada em sala, reforçando a tese de Colomer (2007) sobre a importância da criação de espaços de leitura compartilhada como lugar privilegiado para a construção do sentido e consequente compreensão da obra, proporcionando o contato com estratégias leitoras, objetivando a formação de um efetivo leitor de textos literários. Assim, de acordo com Cosson (2006):

> [...] ler implica troca de sentido não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre homens no tempo e no espaço (COSSON, 2006, p.27).

4.5 - Lendo uma adaptação da *Odisseia* – *Ruth Rocha conta a Odisseia* (ROCHA, 2011)

Ao apresentarmos a obra aos discentes, explicamos ser uma adaptação de um texto escrito há muito tempo e que faz parte da herança literária da humanidade. Já havíamos indagado sobre o conhecimento do texto pelos discentes, quando da

leitura de *O Mar de Monstros* (2006), ao emergir o personagem Ulisses. Como relatamos anteriormente, um aluno havia lido a obra em uma outra escola e a maioria assistiu a uma adaptação para desenhos animados na aula de história no 6º ano.

A leitura foi realizada integralmente e conjuntamente em sala de aula. Seguimos a divisão em quatro partes: introdução e três partes. A cada capítulo lido, abrimos espaço para as colocações dos discentes, guiando-os na busca de elementos em comum entre *Odisseia* (2011) e *O Mar de Monstros* (2006).

4.5.1 - Leitura da introdução – diálogo com o filme *Troia* (PETERSEN, 2004)

Já na introdução, que conta o que aconteceu antes que a Odisseia começasse, que é a história da participação de Ulisses na guerra de Troia, aproveitamos para apresentar-lhes o texto fílmico *Troia* (2004) e pedimos que focassem em Ulisses, preparando-os para lidar com esse herói.

Os alunos gostaram muito do filme, alguns já haviam assistido e a maioria torceu para Heitor, príncipe de Troia. Fizeram menção sobre a expressão "presente de grego", que agora entendiam o porquê de ser usada para um presente ruim, que traz prejuízo ou aborrecimento. O aluno 22 lembrou-se do vírus de computador denominado "Cavalo de Troia"[31], relacionou-o a um "presente indesejado" e disse, conforme anotação em nosso diário de campo: *"Agora entendi o porquê do nome desse vírus..."* O aluno 30 mencionou o calcanhar de Aquiles, *"somente agora entendi o porquê de se usar essa expressão para falar do ponto fraco de alguém".*

Seguem comentários sobre o filme feitos pelos alunos 22, 8, 8 e 7, respectivamente, no *blog* da turma:

[31] Cavalo de Troia (em inglês *Trojan horse*) é um *malware* (programa malicioso) que age tal como na história do Cavalo de Troia, entrando no computador e criando uma porta para uma possível invasão; e é fácil de ser enviado, clicando na ID do computador e enviando para qualquer outro computador.

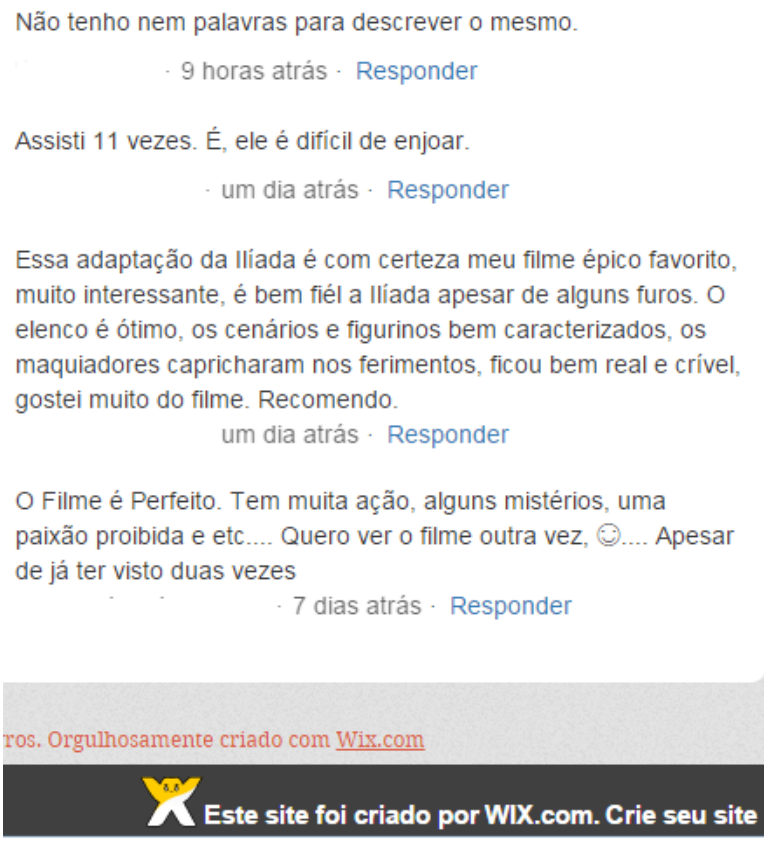


Fig. 30 – Comentários de alguns alunos no Blog da Turma 8 A sobre o filme *Troia* (2004) Disponível em: <https://pt.wix.com/blogdaturma8a >Acesso: em 12 de jul. 2015.

Não podemos deixar de transcrever alguns depoimentos dos discentes sobre o filme *Troia* (2004), feitos em seus diários de leitura, que nos mostram como se envolveram com a história, comprovando ser uma estratégia eficiente apresentar-lhes o filme a fim de contextualizar o início da obra a ser lida, envolvendo-os na trama e formando uma comunidade de leitores de *Odisseia* mais facilmente:

"O filme Troia me ajudou muito a entender a Odisseia que estava muito confusa para mim, pois já li na outra escola" (Aluno 17).

"Vendo o filme pude entender algumas coisas que ouvimos falar, como o cavalo de Troia, calcanhar de Aquiles e o presente de grego que muitas pessoas usam como expressão" (Aluno 2).

É interessante o relato a seguir, do aluno 8, que faz uma referência a uma música de Zé Ramalho, cujo título é *Mulher nova, bonita e carinhosa*[32], mostrando ter entendido bem o diálogo entre obras, mesmo aquelas pertencentes a sistemas diferentes, no caso, filme e música. Assim, o aluno acionou seu repertório e desvelou o que havia de referência à guerra de Troia no repertório da música; conforme Iser (1996), em sua teoria do efeito estético, ao reiterar que não só o leitor tem seu repertório, sua bagagem, mas também o texto possui um repertório, "com graus reconhecíveis de complexidade que influenciam de maneira diferente a situação entre texto e leitor" (ISER, 1996, p.148), devendo haver a intercepção entre os dois repertórios, do leitor e da obra para realização efetiva da leitura. No caso em questão, o aluno 8 acionou o seu repertório, ao escutar a música, pois já havia assistido ao filme *Troia* mais de uma vez. Por outro lado, a música entrou com seu repertório referente aos acontecimentos em Troia. Com a intercepção dos dois repertórios houve a efetivação da leitura e o desvelamento do diálogo entre filme e música. Se o aluno não conhecesse a história da guerra de Troia, a parte da música que faz referência a esse fato não teria tanta importância para ele, a ponto de rememorá-la ao falar sobre o filme:

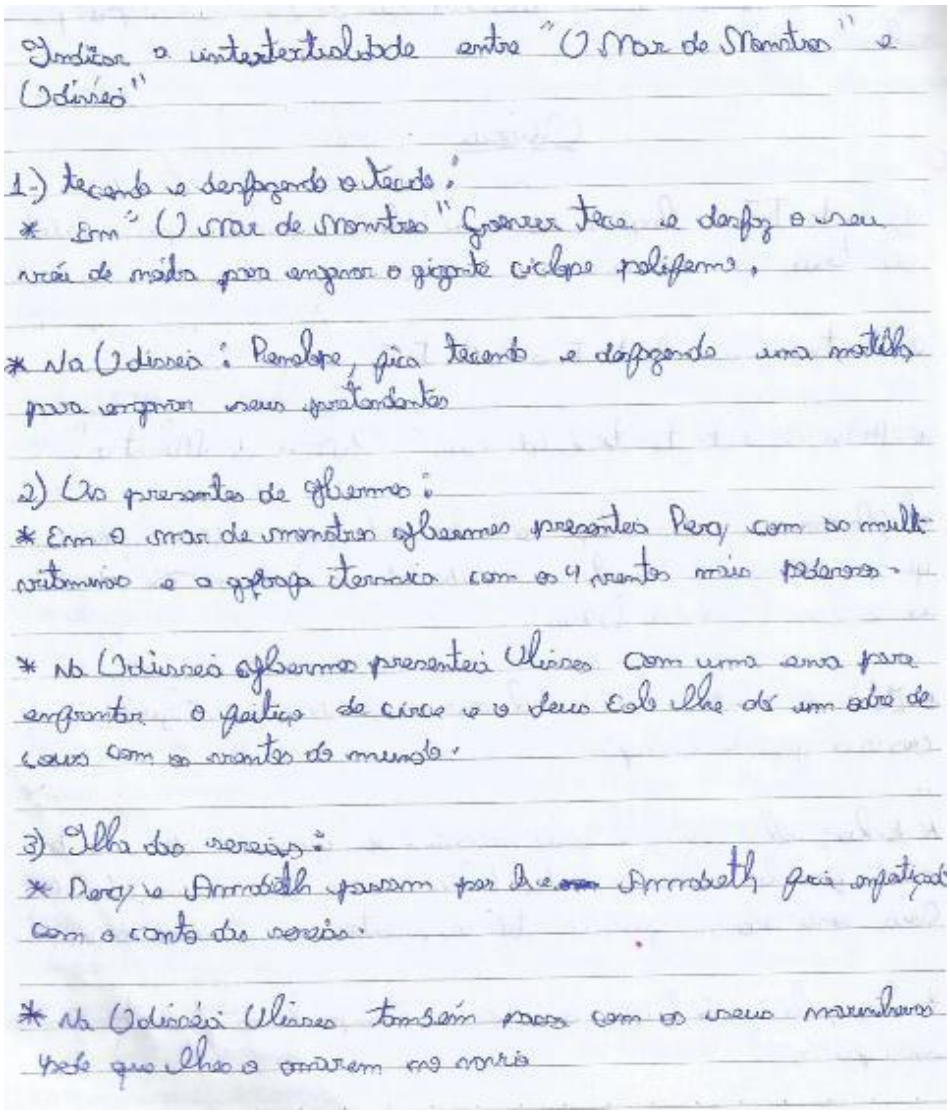
" Já vi esse filme muitas vezes, houve um tempo em que eu o via toda semana, então posso afirmar, sem exageros, que essa deve ter sido a sétima vez que assisto ao filme! Sempre que o vejo, lembro de uma música da MPB que diz: " Numa guerra entre gregos e troianos, por Helena, a mulher de Menelau..."." (Aluno 8).

4.5.2 - Continuando a leitura de *Odisseia* (ROCHA, 2011) - relacionando as obras através do banco de dados

Durante a leitura das três partes em que a *Odisseia* (2011) é dividida, emergem alguns seres mitológicos, locais, objetos e cenas que estão presentes nos dois livros da série *Percy Jackson* lidos pelos alunos. Foi então que, com a ajuda do

[32] *Numa luta de gregos e troianos /Por Helena, a mulher de Menelau/Conta a história de um cavalo de pau/Terminava uma guerra de dez anos/Menelau, o maior dos espartanos/Venceu Páris, o grande sedutor/Humilhando a família de Heitor/Em defesa da honra caprichosa/Mulher nova, bonita e carinhosa/Faz o homem gemer sem sentir dor* – Trecho da música citada pelo aluno 8

banco de dados constituído anteriormente, iniciamos a detecção da intertextualidade entre as obras lidas. Ao propormos a leitura de cada capítulo seguida das considerações dos alunos e anotações dos pontos de intertextualidade no diário de leitura, conseguimos acompanhar praticamente todo o desvelar do diálogo intertextual presente na obra. Conforme o teórico francês Gérard Genette (2010), que permeia nosso arcabouço teórico sobre intertextualidade, a qual denomina "transtextualidade", que é a "presença efetiva de um texto em outro", é interessante levar os discentes a perceber como uma obra é derivada de uma anterior, revelando o antigo, no caso, uma obra pertencente à herança literária, através do novo, a literatura que lhes é coetânea. Seguem algumas anotações dos alunos nos diários de leitura sobre alguns pontos de intertextualidade entre as obras lidas[33]:


Indicar a intertextualidade entre "O Mar de Monstros" e "Odisséia"

1-) tecendo e desfazendo o tecido:
* Em "O mar de monstros" Penélope tece e desfaz o seu véu de noiva para enganar o gigante ciclope polifemo.

* Na Odisséia: Penélope, fica tecendo e desfazendo uma mortalha para enganar seus pretendentes

2) Os presentes de afrodite:
* Em o mar de monstros afrodite presenteia Percy com os mult: vitaminas e a ajuda terrível com os 4 ventos mais poderosos.

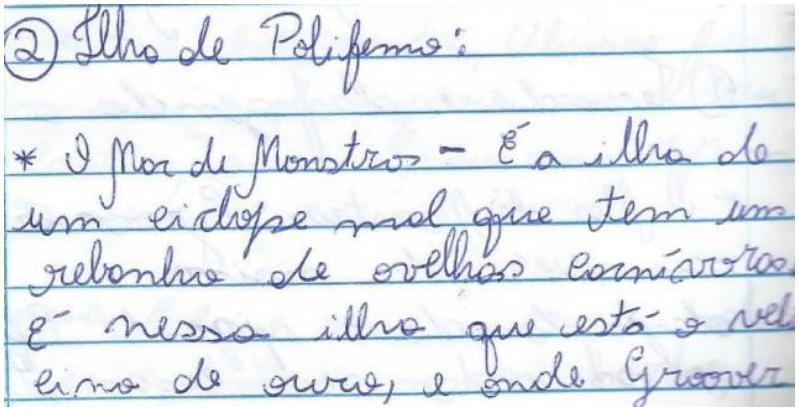
* Na Odisséia afrodite presenteia Ulisses com uma arma para enfrentar o feitiço de circe e o deus Eolo lhe dá um odre de couro com os ventos do mundo.

3) Ilha das sereias:
* Percy e Annabeth passam por [illegible] Annabeth fica apaixonada com o canto das sereias.

* Na Odisséia Ulisses também passa com os seus marinheiros tapa que lhes o ouvidos ao canto

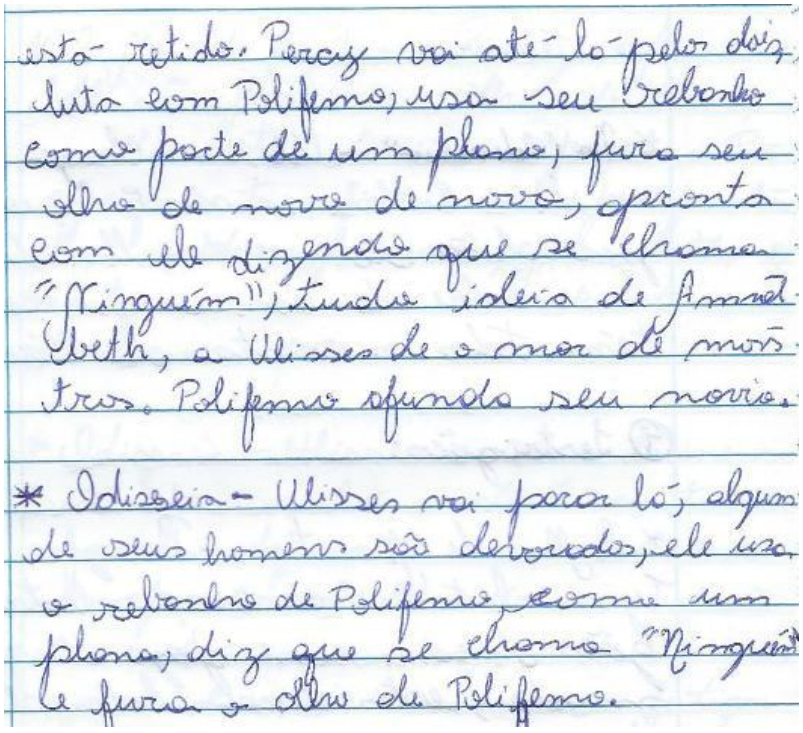
[33] ANEXO 3 - Pontos de intertextualidade entre as obras elencados pelo aluno 16.

Fig. 31 – Página do diário de leitura do aluno 16 - Detecção da intertextualidade entre as obras


② Filho de Polifemo:

* O Mar de Monstros - É a filha de um ciclope mal que tem um rebanho de ovelhas comísaras. É nesse filho que está o vel cino de ouro, e onde Grover

Fig. 32 - Rastro intertextual detectado pelo aluno 8 (Diário de leitura)


está retido. Percy vai até lá pelo diz luta com Polifemo, usa seu rebanho como parte de um plano, fura seu olho de novo de novo, aprontando com ele dizendo que se chama "Ninguém", tudo ideia de Annabeth, a Ulisses de o amor de monstros. Polifemo afunda seu navio.

* Odisseia - Ulisses vai parar lá, alguns de seus homens são devorados, ele usa o rebanho de Polifemo, como um plano, diz que se chama "Ninguém" e fura o olho de Polifemo.

Fig. 33 - Continuação detecção da intertextualidade – Aluno 8.

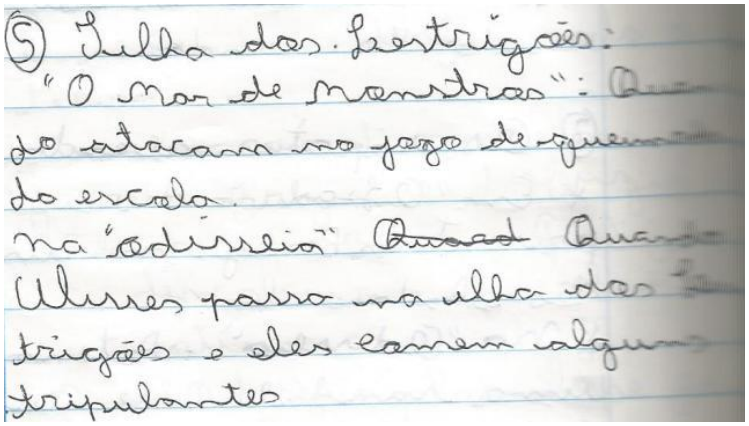
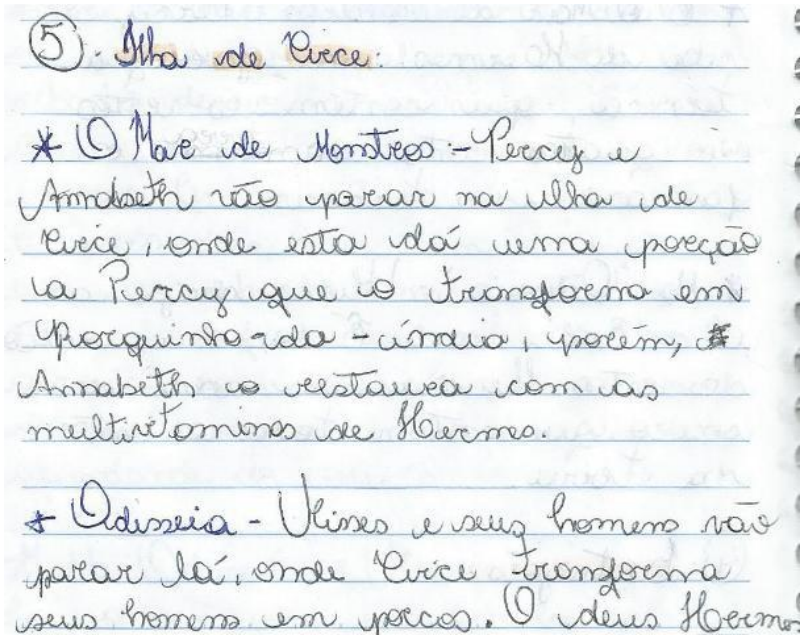

⑤ Ilha das Intrigações:
"O mar de monstros": Quando atacam no jogo de queimada da escola.
na "odisseia" ~~Quando~~ Quando Ulisses passa na ilha das intrigações e eles comem alguns tripulantes

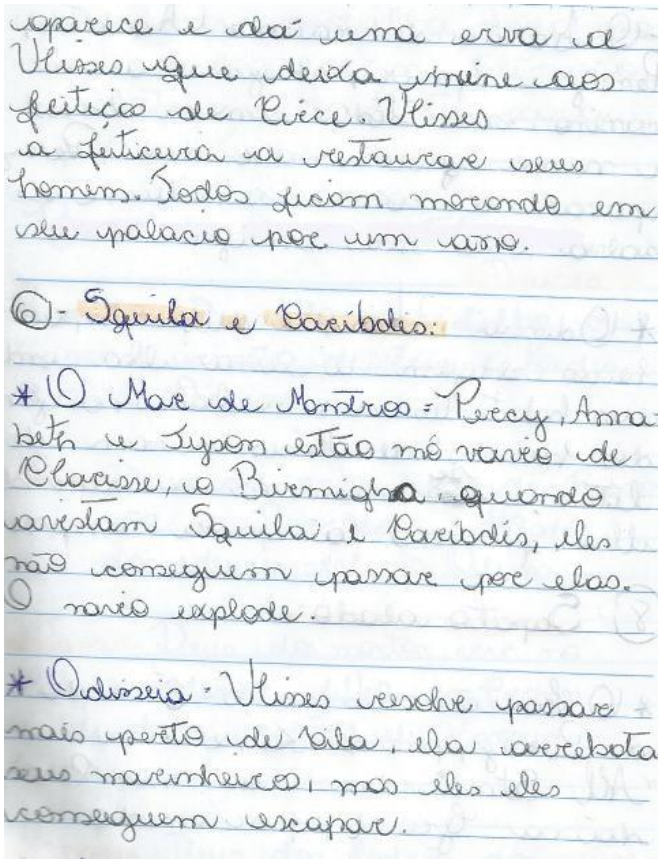
Fig. 34 - Intertextualidade desvelada pelo aluno 15.


⑤. Ilha de Circe:

* O Mar de Monstros - Percy e Annabeth vão parar na ilha de Circe, onde está daí uma poção la Percy que o transforma em porquinho-da-índia, porém, a Annabeth o restaura com as multivitaminas de Hermes.

* Odisseia - Ulisses e seus homens vão parar lá, onde Circe transforma seus homens em porcos. O deus Hermes

Fig. 35 - Rastro intertextual percebido pelo aluno 4


aparece e daí uma erva a
Ulisses que devia tomar aos
feitiços de Circe. Ulisses
a feiticeira a restaurar seus
homens. Todos ficam morando em
seu palacio por um ano.

⑥ - Squila e Caribdis:

* O Mar de Monstros = Percy, Anna
beth e Tyson estão nó navio de
Clarisse, o Biemigha, quando
avistam Squila e Caribdis, eles
não conseguem passar por elas.
O navio explode.

* Odisseia - Ulisses resolve passar
mais perto de Cila, ela arrebata
seus marinheiros, mas eles eles
conseguem escapar.

Fig. 36 – Continuação da intertextualidade observada pelo aluno 4.

4.5.3 - Envolvendo-se afetivamente com a *Odisseia*

Sabemos que a leitura de uma obra selecionada pelo professor pode não atender aos “desejos” de leitura dos alunos, todavia, concordamos com Colomer (2007) ao expor *que “a função do ensino literário na escola pode definir-se também como a ação de ensinar o que fazer para entender um corpus de obras cada vez mais amplo e complexo. Isso é que os alunos devem entender que estão fazendo e o que devem valorizar”* (COLOMER, 2007, p. 45). Podemos notar que os discentes se envolveram bastante quando da leitura da adaptação da *Odisseia* (2011), mesmo o aluno 17 que havia mantido contato com a obra em outro momento e disse não ter entendido bem a história.

Desta maneira, trata-se de um processo de seleção de obras em que se considere a capacidade e o gosto dos leitores, mas que opte também por textos que

ofereçam uma certa dificuldade, que os desafiem. Percebemos que a maioria dos alunos, apesar de explicitarem o gosto pelo que lhes é coetâneo, no caso, a série *Percy Jackson*, desenvolveram um certo apreço à *Odisseia* ao fim de todo o processo que envolveu a leitura, comentários, análise da obra e de seus vestígios na série *Percy Jackson*. Conforme Colomer (2007, p. 139) "a aprendizagem da literatura realiza-se, assim, em meio a um grande desenvolvimento social de construção compartilhada de significado". Seguem alguns relatos dos alunos sobre a leitura da obra em questão. Foram grifadas opiniões dos alunos sobre a *Odisseia*:

"*O livro Ruth Rocha conta a Odisseia, a épica história escrita há muitos anos por Homero. O livro O Mar de Monstros conta praticamente a Odisseia inteira, só que o Rick Riordan, vulgo tio Rick para os fãs de suas histórias, transcreve com seus famosos personagens da série Percy Jackson. A Odisseia é uma história cheia de metáforas e expressões antigas, mas as entendemos com o contexto. Não gostei muito do livro porque parece não ter como alvo o público adolescente, mas identificamos algumas passagens que o Rick fez questão de transcrever"* (Aluno 22).

"No começo da história eu achei bem chata, mas depois quando começou a parte da ação ficou bem legal e eu fiquei ansiosa para ver o que ia acontecer. Tem muitas comparações com o livro O Mar de Monstros. Quando você lê a saga de Percy Jackson parece que o Rick Riordan inventou tudo, mas agora eu posso ver que ele só colocou a mitologia grega para a modernidade" (Aluno 6).

"Achei muito legal a comparação com o Percy Jackson. Adorei quando Ulisses aparece disfarçado de mendigo e mata os pretendentes de sua esposa" (Aluno 4).

"Eu achei muito maneiro, pois Ulisses estava em perigo e a Ruth Rocha sempre explicava bem; e se fosse a história original ia ficar muito chato, pois ia ser difícil de entender. Ruth Rocha é uma ótima escritora. A melhor parte de Odisseia é na ilha de Polifemo que Poseidon amaldiçoa Ulisses" (Aluno 23).

“A Odisseia foi bem legal, nela dá para entender muitas coisas que aparecem no livro O Mar de Monstros. Foi bem legal também para entender melhor a história de Ulisses. Achei a Odisseia bem mais legal que a série Percy Jackson” (Aluno 24).

“Eu não gostei tanto, achei um pouco enjoado; mas a história é boa. Realmente tem muitas passagens que são repetidas em Percy Jackson” (Aluno 30).

“Bom, eu não gostei, é muito entediante; gostei mais de O Mar de Monstros, pois tem mais aventuras” (Aluno 20).

“O livro é bom, só que um pouco enjoativo em algumas partes, mas tem partes bem interessantes. Odisseia e O Mar de Monstros se parecem muito, só que eu prefiro as histórias do Percy” (Aluno 14).

“A história de Odisseia é bem interessante, cheia de aventuras, drama, amor e tensão. Uma das histórias da mitologia grega mais legais na minha opinião. Achei a história bem legal, cheia de aventuras e detalhes que fazem com que ela seja ainda mais fascinante” (Aluno 7).

Novamente emergem nos relatos dos discentes a comprovação de sua inclusão na comunidade de leitores *Percy Jackson* formada em sala de aula, visto que demonstram uma certa intimidade com o autor ou mesmo com o protagonista da série, conforme grifamos:

“*O livro Ruth Rocha conta a Odisseia, a épica história escrita há muitos anos por Homero. O livro O Mar de Monstros conta praticamente a Odisseia inteira, só que o Rick Riordan, vulgo tio Rick para os fãs de suas histórias, transcreve com seus famosos personagens da série Percy Jackson. A Odisseia é uma história cheia de metáforas e expressões antigas, mas as entendemos com o contexto. Não gostei muito do livro porque parece não ter como alvo o público adolescente, mas identificamos algumas passagens que o Rick fez questão de transcrever”* (Aluno 22).

"O livro é bom, só que um pouco enjoativo em algumas partes, mas tem partes bem interessantes. Odisseia e O Mar de Monstros se parecem muito, só que eu prefiro as histórias do Percy" (Aluno 14).

"Para mim o livro é bem legal, pois explica o caminho que Ulisses faz para chegar em casa, os momentos complicados que ele tem para cada lugar que ele para. O legal foi como Atena contribuiu para tudo, desde Polifemo até derrotar os pretendentes, auxiliando também todos que são fiéis a Ulisses. Muitos dos lugares que Ulisses passa, Percy também passa, como o contato com Polifemo, Circe, ninfa Calipso...Ficou bem interessante!" (Aluno 8).

4.5.4 - Detectando o diálogo entre as obras

Há também nos relatos a tomada de consciência dos jovens leitores sobre a presença de um texto em outro, como no título da obra de Gérad Genette (2010), *Palimpsestos: a literatura em segunda mão*, que traz, metaforicamente, a intertextualidade através dos palimpsestos, que eram pergaminhos utilizados pelos copistas na Idade Média que, por sua escassez, eram reutilizados. Assim, a primeira inscrição era raspada para ser escrita uma outra, sendo que a antiga desvelava-se por transparência. Do mesmo modo os jovens leitores "descobriram", através da leitura do antigo (*Odisseia*), seu vestígio, sua transparência no novo (*O Mar de Monstros).* Seguem os relatos com grifos nossos:

"Eu não gostei tanto, achei um pouco enjoado; mas a história é boa. Realmente tem muitas passagens que são repetidas em Percy Jackson" (Aluno 30).

"No começo da história eu achei bem chata, mas depois quando começou a parte da ação ficou bem legal e eu fiquei ansiosa para ver o que ia acontecer. Tem muitas comparações com o livro O Mar de Monstros. Quando você lê a saga de Percy Jackson parece que o Rick Riordan inventou tudo, mas agora eu posso ver que ele só colocou a mitologia grega para a modernidade" (Aluno 6).

"*O livro Ruth Rocha conta a Odisseia, a épica história escrita há muitos anos por Homero. O livro O Mar de Monstros conta praticamente a Odisseia inteira, só*

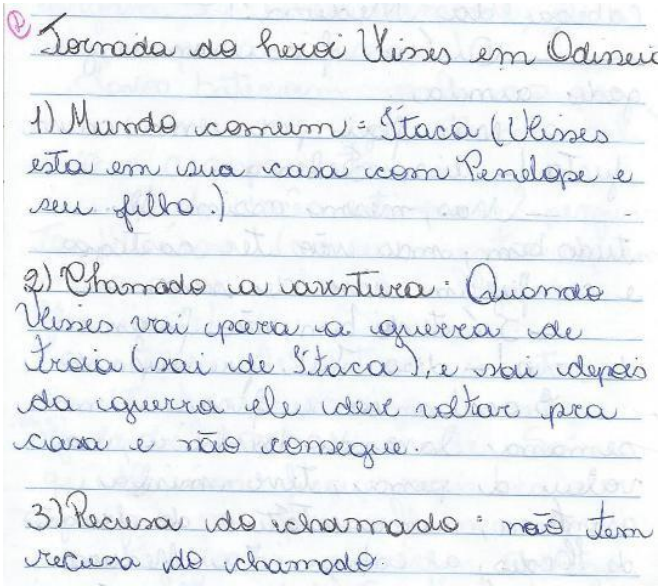
que o Rick Riordan, vulgo tio Rick para os fãs de suas histórias, transcreve com seus famosos personagens da série Percy Jackson. A Odisseia é uma história cheia de metáforas e expressões antigas, mas as entendemos com o contexto. Não gostei muito do livro porque parece não ter como alvo o público adolescente, mas identificamos algumas passagens que o Rick fez questão de transcrever" (Aluno 22).

4.5.5 - Traçando a *Jornada do herói* Ulisses em *Odisseia* (ROCHA, 2011)

Após as considerações, propusemos aos discentes traçar a *Jornada do herói* Ulisses[34], rememorando toda a trajetória do protagonista, relembrando a própria *Odisseia*.

Surpreendemo-nos ao constatar que os alunos notaram que o *chamado à aventura* acontece quando Ulisses é convocado a participar da guerra de Troia e deixa seu mundo comum, Ítaca; sendo que essa etapa ocorre em outra obra cuja autoria também é atribuída a Homero, *Ilíada*. Na verdade, a obra em questão, *Odisseia*, é como se fosse a etapa de retorno para o mundo comum, denominada *caminho de volta*, que é marcada por perigos e tentações, podendo o herói ser perseguido por seus inimigos. Segue trecho da *Jornada* traçada pelo aluno 4 que retrata a percepção da maioria em relação a essa especificidade de *Odisseia*, em que algumas etapas (*mundo comum e chamado à aventura*) pertencem a outra obra (*Ilíada*):

[34] ANEXO 4 - *Jornada do herói* Ulisses em *Odisseia* traçada pelo aluno 4.


Jornada do herói Ulisses em Odisseia

1) Mundo comum = Ítaca (Ulisses está em sua casa com Penélope e seu filho.)

2) Chamado a aventura: Quando Ulisses vai para a guerra de Troia (sai de Ítaca), e vai depois da guerra ele quer voltar pra casa e não consegue.

3) Recusa do chamado: não tem recusa do chamado.

Fig. 37 - Trecho da *Jornada do herói* Ulisses traçada pelo aluno 4.

Novamente notamos que alguns alunos tiveram uma certa dificuldade em demarcar algumas etapas, como é o caso da *travessia do primeiro limiar, aproximação da caverna oculta, provação* e *recompensa*, que aparecem deslocadas, já no caminho de volta para o *mundo comum*, visto que a jornada de Ulisses em *Odisseia* tem seu início no caminho de volta para Ítaca.

Após realizarem a atividade individualmente, traçamos a jornada conjuntamente, sanando dúvidas em relação às etapas, relembrando que algumas etapas podem ser metafóricas e que uma aventura pode não conter todas as etapas propostas, sendo que algumas podem aparecer deslocadas, como é o caso da obra em questão.

4.6 - Apresentando um canto da tradução da *Odisseia* (VIEIRA, 2011)

Ao apresentarmos aos discentes um canto da *Odisseia* (2011) traduzido, nosso intuito foi promover a expansão do repertório dos alunos e mostrar-lhes como uma obra, escrita há quase três mil anos, foi sendo “recontada” em outras línguas, em outros gêneros, adaptada a cada época, de acordo com o público leitor.

Os alunos acharam a poesia épica de difícil entendimento, mas logo localizaram o episódio, pois acionaram seu repertório de leitura. Em nosso diário de campo anotamos algumas observações sobre o canto lido, antes que fizéssemos a interpretação do texto conjuntamente:

“Nossa! Muito difícil de entender... Sou mais o livro da Ruth Rocha” (Aluno 26).

“Eu tinha achado o livro da Ruth Rocha enjoativo, mas a Odisseia traduzida é bem pior” (Aluno 14).

“O vocabulário é complicado, entendi quase nada...” (Aluno 30).

“Deu para entender que falava do Polifemo, porque falava em ciclope” (Aluno 7).

“Achei engraçado falar sobre o Polifemo: olhirredondo’” (Aluno 8).

Após a leitura do canto, voltamos ao texto para que o entendimento fosse realizado a contento, explicando certas passagens impossíveis de serem entendidas somente com a primeira leitura do canto. Assim, os alunos tiveram uma ideia global do texto original, unindo a interpretação realizada conjuntamente com seu repertório adquirido quando da leitura da adaptação da obra de Ruth Rocha. Seguem relatos de alunos ao findar a interpretação conjunta do canto:

“Mesmo com as explicações, só entendi porque já conheço a história. Se não conhecesse, ficaria boiando” (Aluno 14).

*“Achei muito chata a Odisseia assim. Prefiro como lemos, com a linguagem atual” (*Aluno 13).

“Não imaginava que Homero tinha escrito a Odisseia assim” (Aluno 7).

Refletindo sobre a leitura do canto traduzido, concluímos que alcançamos o resultado esperado, visto que pretendíamos apresentar aos discentes a *Odisseia* em toda sua originalidade e estranheza, a fim de proporcionar o primeiro contato com a obra.

Constatamos que os alunos pouco se envolveram com essa atividade, justamente por terem dificuldade de entendimento do texto. Percebemos o quanto foi importante adotarmos a adaptação de *Odisseia* feita por Ruth Rocha, direcionada ao público infantil e juvenil, quando os próprios discentes declararam que as explicações colocadas pela autora auxiliaram no entendimento da obra, conforme comentários que se seguem (grifos nossos):

"Eu achei muito maneiro, pois Ulisses estava em perigo e a Ruth Rocha sempre explicava bem; e se fosse a história original ia ficar muito chato, pois ia ser difícil de entender. Ruth Rocha é uma ótima escritora. A melhor parte de Odisseia é na ilha de Polifemo que Poseidon amaldiçoa Ulisses" (Aluno 23).

"Eu achei o livro bem interessante, pois ele relata a história de um guerreiro de milênios atrás; e o livro está em uma linguagem que dá para nós entendermos e algumas palavras difíceis possuem o seu significado ao lado" (Aluno 5).

Coadunamo-nos com Colomer (2007, p. 157) ao ponderar que "o acesso às obras de referência cultural compartilhada pode ampliar-se na escola em formas diferentes da leitura direta", indicando algumas possibilidades quando da leitura de alguns títulos "mais afastados no tempo", como a leitura conjunta guiada pelo professor, leitura de fragmentos, ou até mesmo uma primeira apresentação através de versões audiovisuais, como também enfatiza que:

> A leitura de boas adaptações, que as façam mais acessíveis, é uma alternativa. Pode tratar-se de adaptações que visem unicamente a modernizar a linguagem utilizada ou a abreviar o texto, ou ainda uma mudança maior que leve em conta as capacidades infantis e juvenis (COLOMER, 2007, p.157).

Nessa mesma perspectiva, Ana Maria Machado (2002) faz menção às adaptações como primordiais para o primeiro contato dos jovens leitores com aquelas obras colocadas como clássicas:

> Também não é necessário que essa primeira leitura seja um mergulho nos textos originais. Talvez seja até desejável que não o seja, dependendo da idade e da maturidade do leitor. Mas creio que o que deve procurar propiciar é a oportunidade de um primeiro encontro. Na esperança de que possa ser sedutor, atraente, tentador. E que possa redundar na construção de uma

> lembrança (mesmo vaga) que fique por toda a vida. Mais ainda: na torcida para que, dessa forma, possa equivaler a um convite para a posterior exploração de um território muito rico, já então na fase das leituras por conta própria (MACHADO, 2002, p. 12).

Desta maneira, justificamos a importância de apresentar aos jovens leitores em processo inicial de construção do letramento literário, boas adaptações daquelas obras que fazem parte da herança literária da humanidade, já que é necessário criar primeiramente o encantamento pela leitura e, consequentemente, o hábito de ler, despertando, assim, a curiosidade por conhecer outras obras, "plantando" uma semente em sua memória para que, posteriormente, quando já preparados para recepcionar aquela obra em sua forma original, façam-na por sua própria conta e vontade. Assim, a adaptação serve de estímulo para que os discentes conheçam previamente a obra e, posteriormente, busquem se aprofundar no texto que a precedeu, no caso, a obra original.

4.7 - Surpreendendo os discentes: o canto em grego

Resolvemos então surpreendê-los, entregando-lhes em um envelope o mesmo canto em grego. Anotamos em nosso diário de campo reações como surpresa e estranhamento. O aluno 8 logo comentou com o outro*:*

"Acho que é a Odisseia em grego".

Após dado um tempo para que fizessem suas conclusões sobre aquele texto, abrimos espaço para comentários, e logo muitos alunos disseram ser o mesmo canto lido em grego. Indaguei o motivo que levou-os a chegar a essa conclusão e o aluno 16 explicou-me que já conhecia a escrita grega, pois tinha visto em jogos de videogame; já o aluno 11 disse ter visto em uma tatuagem de um tio e o aluno 6 disse adorar a escrita grega, que sempre via na *internet.*

Quanto à recepção do canto em grego, concluímos que alcançamos nosso intuito de surpreendê-los com um texto em uma língua desconhecida da maioria, trazendo-lhes uma ideia de como essa obra se apresentou aos seus primeiros leitores, na Grécia antiga, há quase três mil anos, fomentando a ideia de que a literatura é um eterno contar e recontar de histórias.

4.8 - Atividade de Pós-Leitura das obras

4.8.1 - Criação ficcional: narrativa de aventura a partir do perfil criado

Como atividade de pós-leitura, propusemos aos discentes a criação ficcional de uma narrativa de aventura a partir do perfil de herói criado por eles, ambientada na série *Percy Jackson e os Olimpianos* (RIORDAN). Apoiamo-nos em Colomer (2007, p.162), quando ressalta a importância dos alunos também escreverem usando literariamente a língua, experimentando o prazer de criar, de fabular. Fundamentamo-nos também em Cosson & Paulino (2009) ao indicarem a escrita como umas das práticas de concretização do letramento literário no âmbito escolar, não no sentido de formar escritores, mas de oportunizar aos alunos de se "exercitarem com as palavras, apropriando-se de mecanismos de expressão e de estratégias de construção de sentidos que são essenciais ao domínio da linguagem e da escrita" (2009, p. 76). Assim os autores observam que a produção de texto deve acontecer a partir da experiência com o literário e não de modo estanque:

> [...] um diálogo criativo do aluno com o universo literário e, por meio dele, com a linguagem em geral. Observe-se que esses procedimentos devem ser concebidos no âmbito das respostas à leitura dos textos, da experiência da literatura, e não gratuitamente, como acontecia com os antigos exercícios composicionais (COSSON & PAULINO, 2009, p.76).

Conforme indicado por Colomer (2007) e Cosson & Paulino (2009), guiamos a atividade criação ficcional pautada no diálogo travado entre os discentes e as obras lidas, isto é, na experiência literária promovida durante nossa intervenção pedagógica. Cada aluno produziu uma história contendo o seu perfil de herói e mais dois perfis criados por colegas da sala, partindo do modelo mítico *Jornada do herói* e dos personagens arquetípicos mais comuns, utilizando, inclusive, personagens, lugares ou até mesmo parte do enredo da série lida, como também da adaptação de *Odisseia* (ROCHA, 2011).

Expusemos os perfis de heróis na sala de aula[35] e durante uma semana os discentes puderam ler e escolher os dois perfis que fariam parte da sua aventura.

[35] ANEXO 5- Fotografia dos perfis dos heróis expostos na sala de aula.

Seguem resumos de alguns perfis criados pelos alunos 32, 23 e 9, respectivamente, e postados no *blog* da turma:

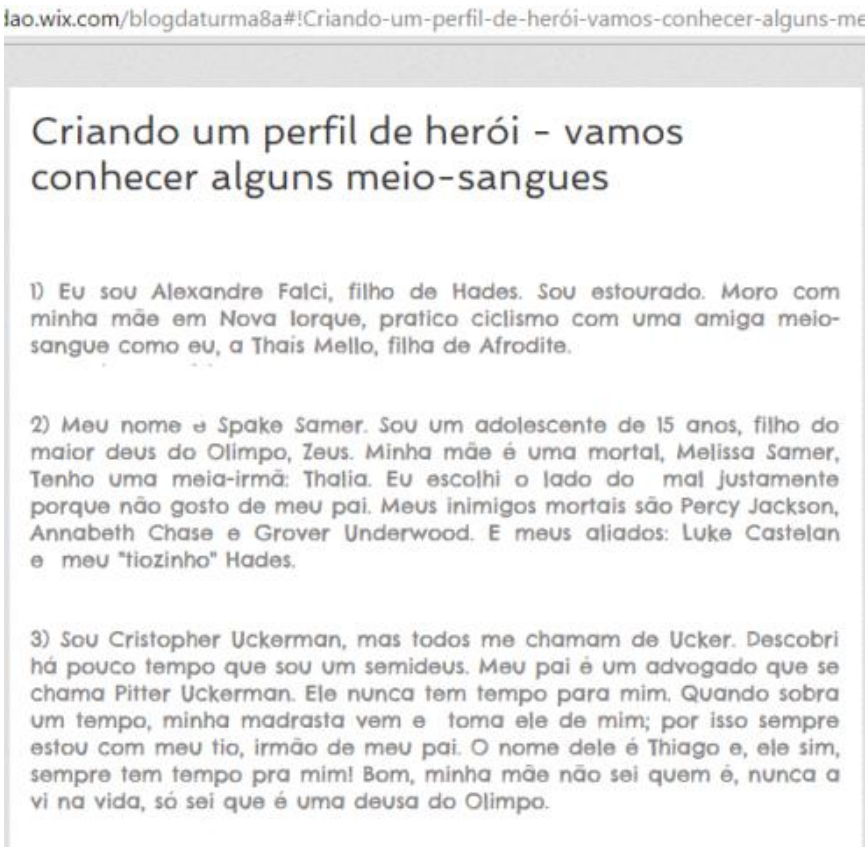
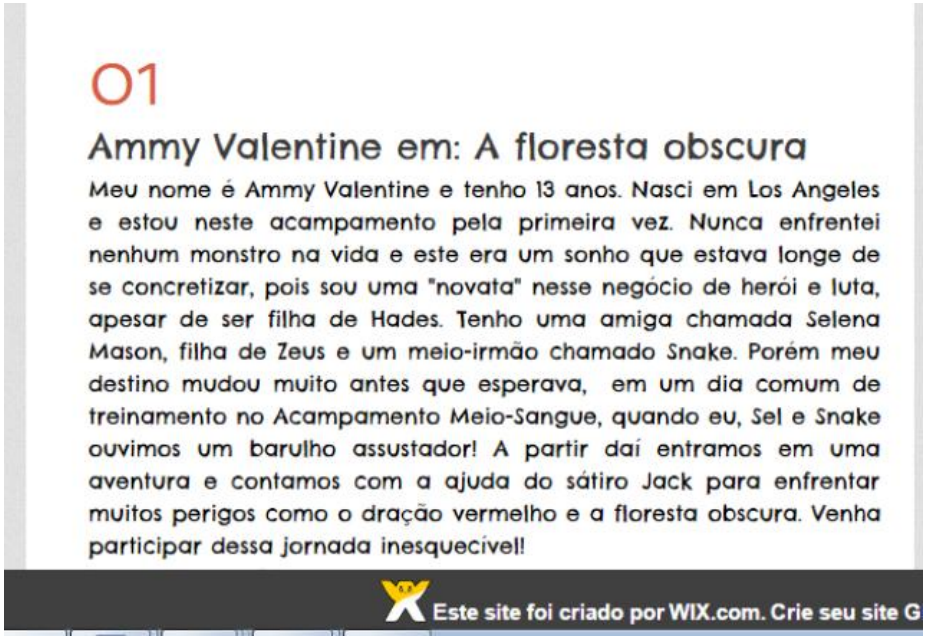


Fig. 38 – Apresentação de alguns perfis de heróis criados pelos alunos – *Blog da Turma 8 A. Disponível em:*< https://pt.wix.com/blogdaturma8a > Acesso em 12 de jul.2015.

Os discentes se empenharam muito na construção da narrativa, inclusive quando da reescrita dos textos, o que geralmente causa uma certa insatisfação, foi realizada com muita tranquilidade, e até por alguns mais de uma vez. Seguem sinopses de algumas narrativas de aventura postadas no *blog* da turma, pertencentes aos alunos 4, 32 e 8, respectivamente:



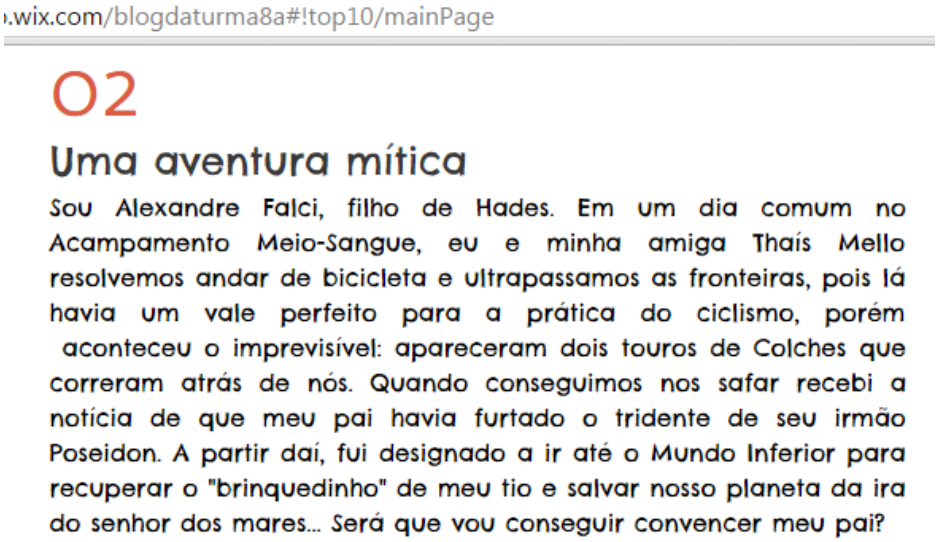
01

Ammy Valentine em: A floresta obscura

Meu nome é Ammy Valentine e tenho 13 anos. Nasci em Los Angeles e estou neste acampamento pela primeira vez. Nunca enfrentei nenhum monstro na vida e este era um sonho que estava longe de se concretizar, pois sou uma "novata" nesse negócio de herói e luta, apesar de ser filha de Hades. Tenho uma amiga chamada Selena Mason, filha de Zeus e um meio-irmão chamado Snake. Porém meu destino mudou muito antes que esperava, em um dia comum de treinamento no Acampamento Meio-Sangue, quando eu, Sel e Snake ouvimos um barulho assustador! A partir daí entramos em uma aventura e contamos com a ajuda do sátiro Jack para enfrentar muitos perigos como o dração vermelho e a floresta obscura. Venha participar dessa jornada inesquecível!

Este site foi criado por WIX.com. Crie seu site G

Fig. 39 – Sinopse da narrativa de aventura produzida pelo aluno 4. Disponível em: <https://pt.wix.com/blogdaturma8a > Acesso em 12 de jul. 2015.



.wix.com/blogdaturma8a#!top10/mainPage

02

Uma aventura mítica

Sou Alexandre Falci, filho de Hades. Em um dia comum no Acampamento Meio-Sangue, eu e minha amiga Thaís Mello resolvemos andar de bicicleta e ultrapassamos as fronteiras, pois lá havia um vale perfeito para a prática do ciclismo, porém aconteceu o imprevisível: apareceram dois touros de Colches que correram atrás de nós. Quando conseguimos nos safar recebi a notícia de que meu pai havia furtado o tridente de seu irmão Poseidon. A partir daí, fui designado a ir até o Mundo Inferior para recuperar o "brinquedinho" de meu tio e salvar nosso planeta da ira do senhor dos mares... Será que vou conseguir convencer meu pai?

Fig. 40 – Sinopse da narrativa de aventura criada pelo aluno 32. Disponível em <https://pt.wix.com/blogdaturma8a > Acesso em 12 de jul. 2015.

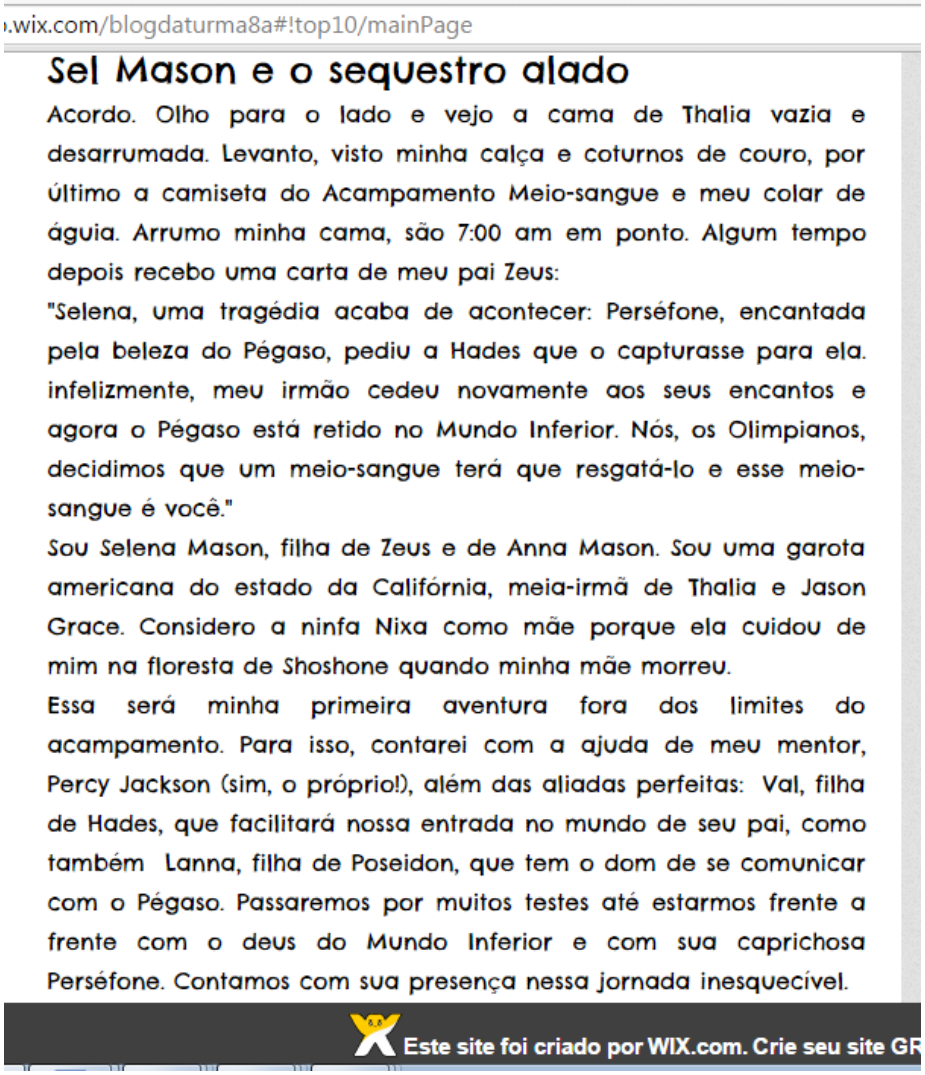


Fig. 41 – Sinopse da narrativa de aventura criada pelo aluno 8. Disponível em: <https://pt.wix.com/blogdaturma8a > Acesso em 12 de jul. 2015.

Através da leitura das narrativas criadas[36], podemos concluir que a sua produção, partindo do mundo criado na série *Percy Jackson* e das informações sobre a mitologia grega adquiridas ao longo das leituras, trouxe a intertextualidade, pois os textos lidos serviram como referência para a criação, num processo de construção e desconstrução, em que os discentes manipularam informações canônicas das obras lidas, adaptando-as para o mundo ficcional criado por eles. Assim, ao entenderem que a intertextualidade é um fenômeno potencializado no fazer estético e criativo, ao disseminar textos anteriores em um texto atual, utilizaram-na como recurso para criação de suas histórias.

[36] ANEXO 6 (Transcrição da narrativa de aventura criada pelo aluno 8).

Seguem os comentários dos discentes sobre a atividade proposta, comprovando seu envolvimento afetivo com as leituras realizadas em sala no decorrer desse 1º semestre de 2015. São os alunos 13, 16, 11, 25, 23 e 20, respectivamente:

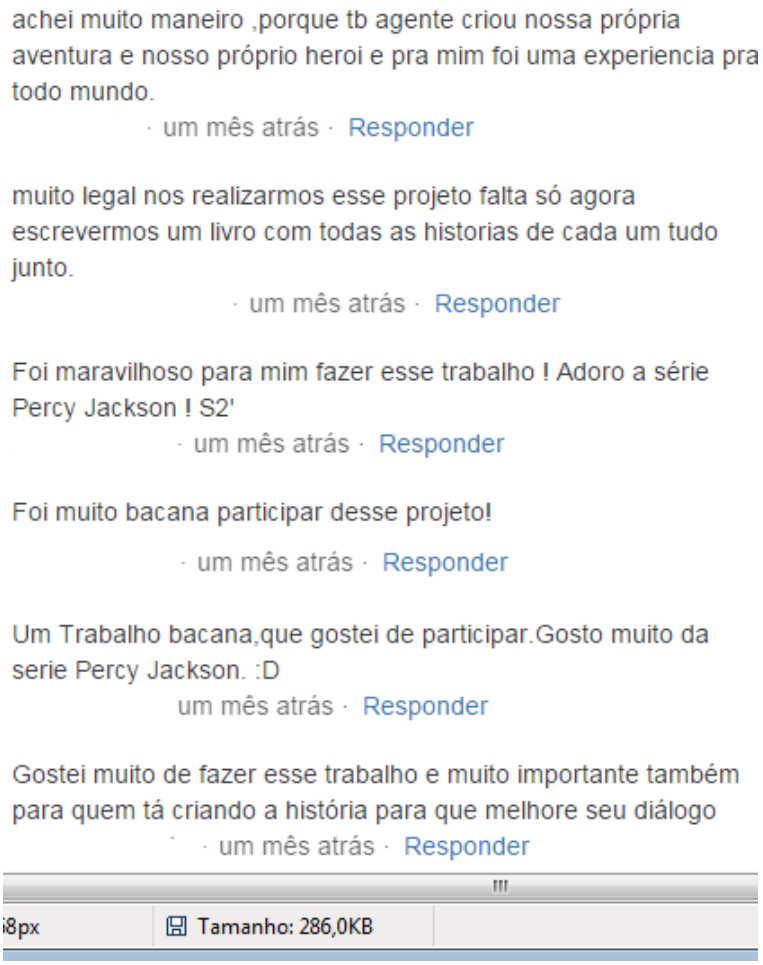


Fig. 42 – Comentários no Blog da Turma 8 A sobre o presente projeto de leitura. Fig. 40 – Sinopse da narrativa de aventura criada pelo aluno 32. Disponível em: <https://pt.wix.com/blogdaturma8a >Acesso em 12 de jul. 2015.

Ao lermos as produções dos alunos, após a(s) reescrita (s), temos consciência de que nem todos conseguiram utilizar todos os critérios por nós traçados ao propor-lhes essa atividade: aplicação do perfil criado, uso de dois perfis criados por colegas da turma, aplicação do modelo mítico e dos personagens arquetípicos mais comuns.

Sabemos que esse é o início de um processo e, como tal, deve ter continuidade, pois, conforme Cosson & Paulino (2009) apontam, devemos tomar o

letramento literário como um processo, isto é: i) “como um estado permanente de transformação, uma ação contínua”, que acontece no decorrer da vida e “se renova a cada leitura de uma obra significativa”; ii) como uma apropriação, isto é, tornando-o próprio, incorporando-o, “transformando aquilo que se recebe, no caso, a literatura”; assim, o significado daquilo que se lê não depende somente do que está escrito, mas também das condições e dos interesses do leitor que participa da “construção, manutenção e transformação da literatura de sua comunidade”; iii) por fim, não colocando a apropriação da literatura como sendo um conjunto de textos, consagrados ou não, mas um “repertório cultural que proporciona uma forma singular – literária – de construção de sentidos” (COSSON & PAULINO, 2009, p. 68).

Concluímos que a produção ficcional alcançou seu intuito ao checarmos que as estratégias utilizadas quando da leitura das obras atingiram os alunos, a ponto de, já inseridos na comunidade de leitores, inteirados sobre o fenômeno da intertextualidade e com um acréscimo significativo em seu repertório de leituras, mostraram-se capacitados a participar ainda mais ativamente do discurso literário através da produção de sua própria narrativa de aventura, utilizando o modelo mítico *Jornada do herói* e os personagens arquetípicos mais comuns.

4.8.2 - Abrindo portas para o mundo: *Fanfiction*

Aproveitamos o entusiasmo em relação às criações ficcionais para apresentar aos discentes o site de relacionamento *Fanfiction*, especificamente a comunidade referente às leituras da série *Percy Jackson*, onde fãs postam seus textos que dialogam com a série de alguma maneira. Segue página do *Fanfiction*:



Fig. 43 – Página do fanfiction referente à série Percy Jackson e os Olimpianos.< https://fanfiction.com.br/categoria/880/percy_jackson_e_os_olimpianos/offset/10> Acesso em 12 de jul. 2015.

Acreditamos que, partindo das produções dos alunos, apresentando-lhes o *Fanfiction*, abrem-se portas para que optem por dar continuidade à escrita das narrativas de aventura ou somente leiam as produções postadas no *site*, propiciando o diálogo entre esses leitores que fazem parte de uma comunidade específica, trazendo novas possibilidades de aprendizado e consequente letramento, não um letramento estanque e individualizado, mas baseado na comunicação e interatividade entre seus membros. Infelizmente não conseguimos cadastrá-los no *site*, por algum problema técnico próprio desse ambiente virtual, possibilitando somente a leitura dos textos postados; como também tivemos problemas com a conexão lenta com a *internet* em nosso laboratório de informática. Seguem comentários dos alunos sobre o *Fanfiction*, indicando que realmente gostaram do

que viram e leram, alguns, inclusive, deram continuidade à leitura dos textos em casa:

"O Fanfiction é um site muito interessante, primeiramente porque abre espaço para fãs de vários livros e séries postarem suas próprias histórias. Também para pessoas que já leram, por exemplo, todos os livros da série Percy Jackson e ficam com aquela sede de mais, o Fanfiction traz essa continuação com as histórias postadas. Desde textos de aventura, cômicos, até de terror. Acho que seria inovador, nós, alunos, postarmos no Fanfiction nossos textos feitos em sala" (Aluno 8).

"O Fanfiction é legal, as histórias são bem elaboradas, são interessantes. Bom, eu acho mais legal ler. Mas postar meus textos vai ser bom também. Acho que sou capaz de fazer um texto e postar" (Aluno 30).

"É bem legal, várias textos sobre a série Percy Jackson e os Olimpianos e sobre outros livros, séries, filmes. Li também sobre Death Note, gostei dos dois. Acho que gostarei mais de ler que de escrever" (Aluno 26).

"Gosto mais de ler, mas vai ser maneiro postar histórias minhas. E se você achar que o texto está ruim, ninguém vai saber que você que é o autor, pois pode usar apelidos, isso é maneiro" (Aluno 9).

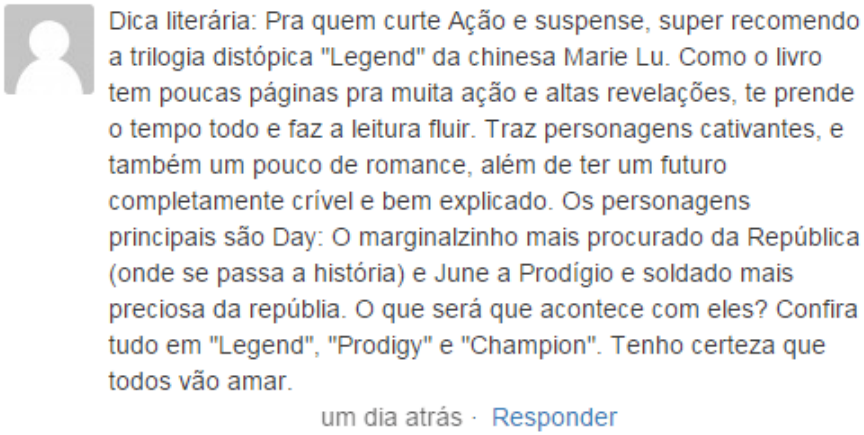
"Achei o Fanfiction muito legal, porque o que eu queria que acontecesse nas aventuras de Percy Jackson e que não acontecia, no Fanfiction ,os fãs continuaram as histórias e inventaram o que eu torcia para acontecer. Adorei o autor Kiss You, que escreve sobre a Thalia, filha de Zeus e sobre o Nico, filho de Hades" (Aluno 6).

4.9 - Concluindo nossa análise dos resultados

Após a intervenção pedagógica que abarcou a leitura de obras coetâneas aos discentes, possibilitando a formação de uma rede horizontal, como também abrindo caminho, através da intertextualidade, para a leitura de uma obra pertencente à herança literária da humanidade, formando uma rede vertical, conforme propõe Colomer (2007), acreditamos que obtivemos sucesso ao escolher estratégias que possibilitaram o compartilhamento de leituras. Assim, proporcionando aos discentes

a oportunidade de, conjuntamente, construir sua própria aprendizagem através da comunhão de suas impressões sobre as obras lidas, criando novos espaços de diálogo, refletindo coletivamente, estreitando laços sociais, aprofundando as interpretações, fortalecendo a comunidade de leitores, ampliando sua competência da leitura literária através do desvelamento do diálogo entre os textos e, principalmente, desfrutando esteticamente das obras e se envolvendo afetivamente com elas, criando suas próprias histórias, entrelaçando-as com aquelas lidas em sala.

Além disso, abrimos portas para o mundo, através da utilização de um espaço virtual, fora dos muros da escola, para que os alunos continuassem compartilhando suas leituras, seus gostos, suas produções. Ao criarmos o *blog*, sabíamos que, a partir do momento que esse local fosse utilizado para dar continuidade às atividades relacionadas às leituras em sala de aula, estaria escolarizado; portanto, temíamos que só fosse acessado quando indicássemos alguma tarefa. Todavia, notamos que houve sim uma escolarização dessa ferramenta, mas uma escolarização adequada, que não a desvirtuou, visto que alguns alunos comentaram tópicos livres, que não correspondem a uma tarefa específica, como é o caso do aluno 8, que recomendou a leitura de uma trilogia:


Dica literária: Pra quem curte Ação e suspense, super recomendo a trilogia distópica "Legend" da chinesa Marie Lu. Como o livro tem poucas páginas pra muita ação e altas revelações, te prende o tempo todo e faz a leitura fluir. Traz personagens cativantes, e também um pouco de romance, além de ter um futuro completamente crível e bem explicado. Os personagens principais são Day: O marginalzinho mais procurado da República (onde se passa a história) e June a Prodígio e soldado mais preciosa da república. O que será que acontece com eles? Confira tudo em "Legend", "Prodigy" e "Champion". Tenho certeza que todos vão amar.

um dia atrás · Responder

Fig. 44 – Dica literária do aluno 8, postada no Blog da Turma 8 A. Disponível em: <https://pt.wix.com/blogdaturma8a > Acesso em 12 de jul.2015.

Os alunos 16, 7 e 13 também fizeram comentários sobre o autor da série *Percy Jackson,* Rick Riordan, em sua entrevista postada no *blog*, sendo que também o *post* sobre essa entrevista não era uma tarefa recomendada por nós:

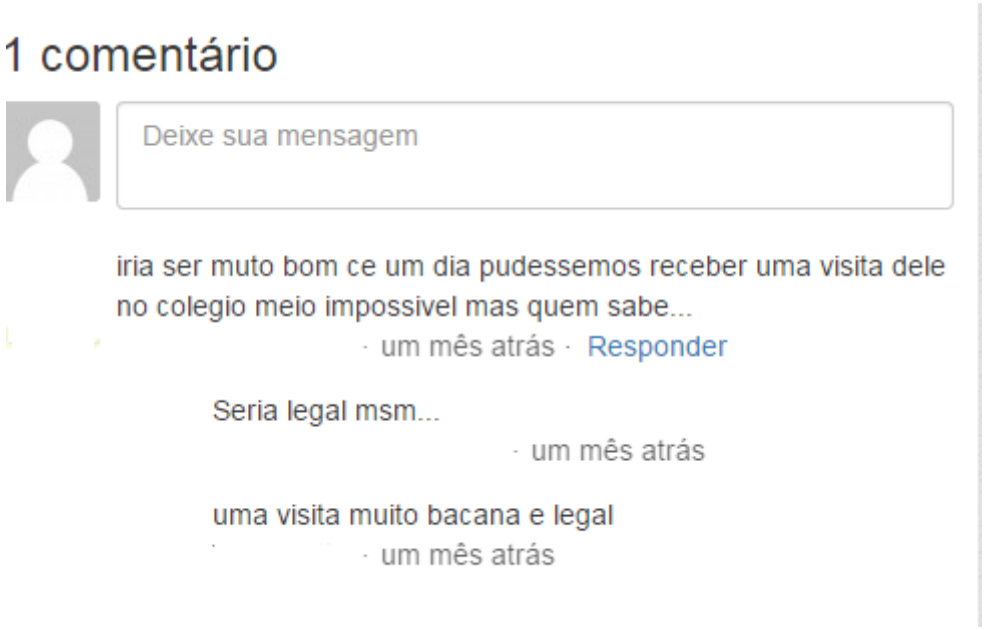


Fig. 45 – Comentários de alguns alunos sobre o autor da série *Percy Jackson*, Rick Riordan. (*Blog da Turma 8 A*). Disponível em: <https://pt.wix.com/blogdaturma8a > Acesso em 12 de jul.2015.

4.10 - Sobre nosso papel como mediadores de todo o processo

Em relação ao nosso papel como mediadores de todo esse processo, cabe aqui ressaltarmos o ponto que mais nos chamou atenção: a leitura conjunta em sala de aula, por nós guiada, em voz alta. Acreditamos ter sido o diferencial em toda a intervenção, pois vivenciamos um momento único, em todos os dezesseis anos de magistério, ao ver os adolescentes encantados ao ouvir as histórias lidas por nós em sala, como crianças extasiadas ao escutar um adulto lendo contos de fada. Em nosso diário de campo anotamos alguns relatos dos discentes no decorrer da intervenção, sobre esse acontecimento:

"Eu acho muito interessante porque lendo sozinha não entendia algumas partes, já ouvindo entendi tudo. O bom da leitura em voz alta na sala de aula é que você guarda, e ouvindo alguém ler você pode imaginar os acontecimentos" (Aluno 16).

"Bom, eu acho a leitura em sala um bom incentivo para as pessoas que, como eu, não gostam de ler. A leitura na sala faz com que os amigos de classe interajam

entre si, que possam discutir um assunto que todos sabem.Na minha opinião é uma ótima iniciativa com os alunos a leitura em sala" (Aluno 23).

"Quando a professora começou a ler na sala, eu vi que não tinha nada de ruim, eu que tinha preguiça de ler. Mas estou gostando da leitura em sala, é melhor do que passar matéria no quadro. Não gosto de ler" (Aluno 14).

"Eu gostei muito da leitura. Ler é bom, mas escutar é muito bom! A gente presta mais atenção e parece que a professora dá vida à leitura, muda a voz, o jeito, de acordo com o personagem. Relembrar também o último capítulo para quem não veio à aula no dia da leitura é bom para compreender" (Aluno 5).

"A leitura em voz alta eu acho bem legal, pois algumas partes que eu não lembrava ou que não prestei atenção me vem à memória novamente; e quando vai passando a história eu tento imaginar e me colocar no lugar do personagem. De vez em quando eu fico interpretando tanto um personagem que, quando algum deles se machuca ou fica alegre eu também fico. Eu acho as histórias muito legais e devemos continuar a leitura da série, eu me interesso muito!" (Aluno 8).

Cabe aqui mostrarmos, através de um gráfico, a reação dos discentes em relação à leitura guiada pela professora em sala de aula. Conseguimos esse resultado através de uma enquete realizada ao término da intervenção, denominada: *Com qual modo de realizar as leituras você mais se identificou?*

Análise da preferência dos discentes pelo modo como é realizada a leitura - sozinho, em sala com o professor lendo ou os dois modos:

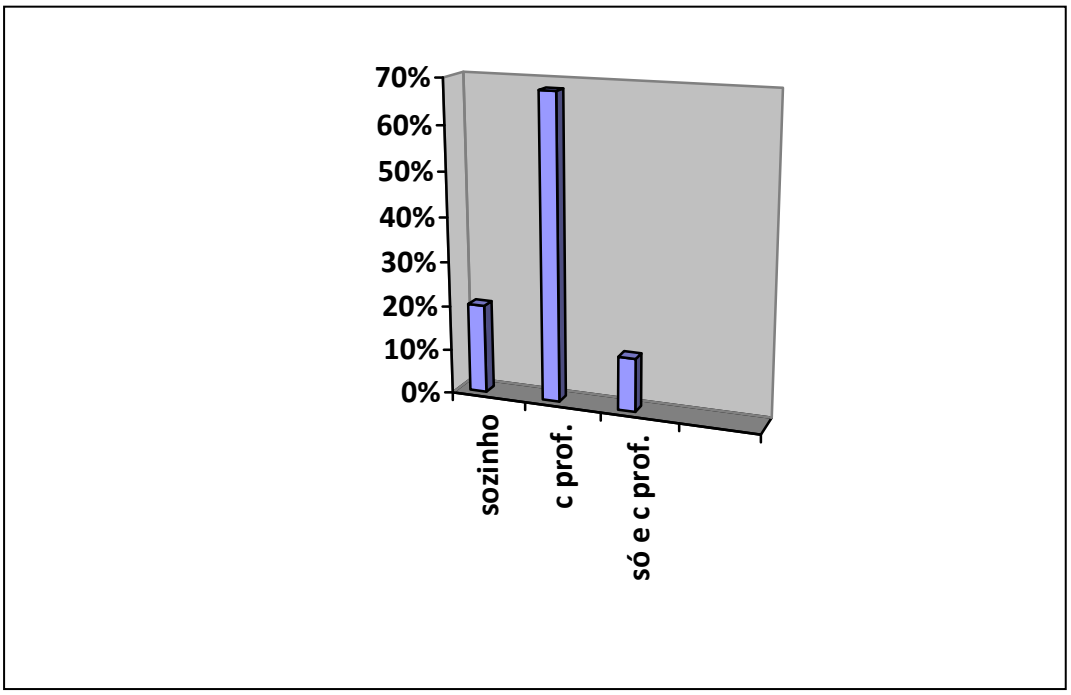


Fig. 46 – Gráfico indicador da preferência dos discentes pelo modo como foi realizada a leitura das obras.

Podemos notar que a leitura colaborativa, denominada por nós como conjunta, foi uma excelente estratégia para nosso trabalho de formação de leitores, visto que alguns alunos ainda não atingiram uma certa autonomia na leitura de textos mais extensos. Deste modo, os procedimentos por nós utilizados para guiá-los na leitura e envolvê-los na atribuição de sentido ao texto, procurando pistas linguísticas, antecipando determinados acontecimentos, validando antecipações feitas, interpretando sentidos figurados, desvelando o dialogismo, inferindo sobre intenções do autor, dos personagens, são alguns pontos que se referem à compreensão do texto que foram bem explorados, dando aos alunos uma noção de como proceder quando da leitura autônoma, que geralmente é silenciosa e pressupõe uma certa independência da mediação do professor, e acabou sendo considerada mais complicada por alguns alunos da turma em questão. Mas mesmo aqueles que se mostraram mais independentes, disseram preferir a leitura guiada por nós. Resta-nos promover cada vez mais situações de leitura a fim de aumentar a confiança que os discentes têm em si como leitores, encorajando-os a aceitar leituras autônomas cada vez mais complexas.

4.11 - Comparando resultados sobre perfil-leitor

Com o término da intervenção pedagógica, reaplicamos o questionário sobre o perfil-leitor e comparamos os resultados, inicial e final. Cabe aqui ressaltarmos que fizemos um recorte em relação aos itens pesquisados através do questionário, atendo-nos no gosto do leitor, em quem o influencia/influenciou a ler, como também qual a última obra lida. Comparando resultados inicias e finais:

1) Você gosta de ler?

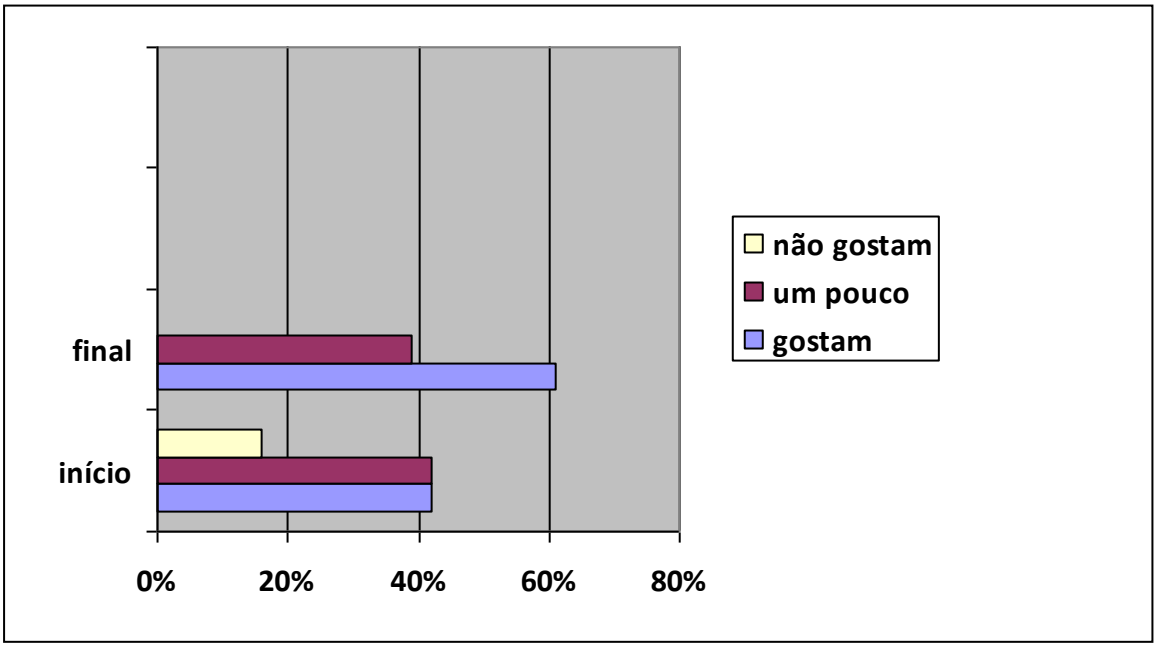


Fig. 47 – Gráfico comparativo sobre gosto pela leitura.

2) Quem influenciou a ler:

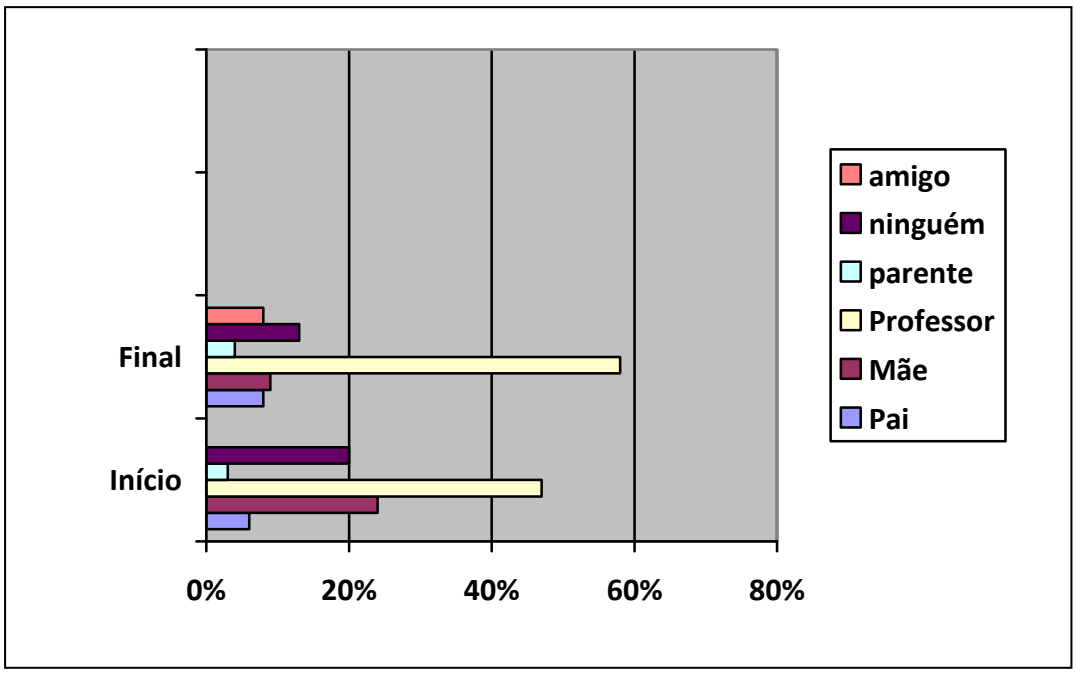


Fig. 48 – Gráfico comparativo sobre quem o influenciou a ler.

3) Após aplicação do projeto – Último livro lido:

- Análise se o último livro lido foi o do projeto, se já leram outros após o projeto e se deram continuidade à leitura da série *Percy Jackson e os Olimpianos*.

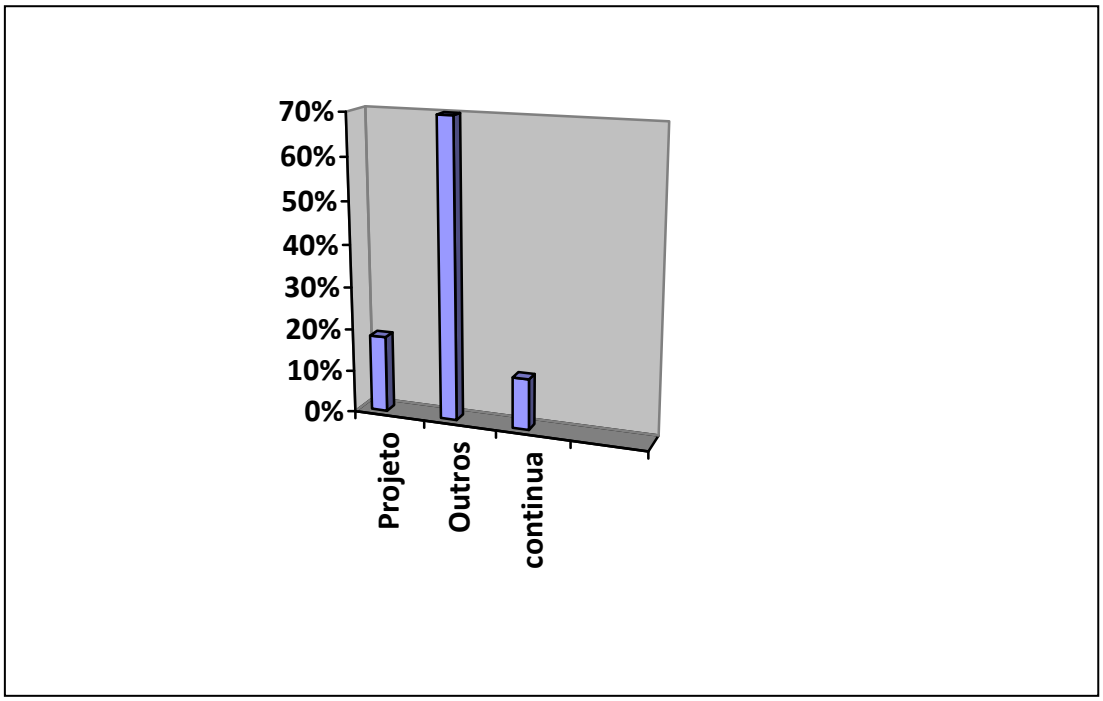


Fig. 49 – Gráfico indicador do último livro lido ao final dessa intervenção pedagógica.

Ao analisar os gráficos podemos notar que, no início da intervenção pedagógica, menos da metade da turma declarou que gostava de ler, sendo que, ao final do projeto, mais de 60% disse gostar. Também em relação à pessoa que o influenciou a ler, a figura do professor está em destaque, em conformidade com a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2012), sendo que há um aumento dessa influência em relação à quantidade de alunos no fim da intervenção, comprovando que a presente intervenção provocou-os positivamente. Também é interessante verificar que alguns alunos deram continuidade à leitura da série *Percy Jackson e os Olimpianos*, sendo que a maioria declarou ter lido outro livro após a última leitura desse projeto. Vale ressaltar que alguns alunos nos confidenciaram que estavam lendo outros livros concomitantemente aos da intervenção. Além disso, devemos expor aqui que a presente intervenção findou-se em meados do mês de junho de 2015.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *Durante séculos, Dédalo representou o tipo do artista-cientista: aquele fenômeno humano, curiosamente desinteressado e quase diabólico, que está além das fronteiras normais do julgamento social, dedicado à moral da sua arte, e não à moral do seu tempo. Ele é o herói do caminho do pensamento – de bom coração, dotado de coragem e cheio de fé no fato de que a verdade, tal como ele a conhece, nos libertará. E assim podemos nos voltar para ele, tal como o fez Ariadne. A matéria-prima para o seu fio de linho foi colhida nos campos da imaginação humana. Séculos de agricultura, décadas de diligente seleção e o trabalho de numerosos corações e mãos entraram na colheita, na separação e na fiação desse fio resistente. Além disso, nem sequer teremos que correr os riscos da aventura sozinhos; pois os heróis de todos os tempos nos precederam; o labirinto é totalmente conhecido. Temos apenas que seguir o fio da trilha do herói. E ali onde pensávamos encontrar uma abominação, encontraremos uma divindade; onde pensávamos matar alguém, mataremos a nós mesmos; onde pensávamos viajar para o exterior, atingiremos o centro de nossa própria existência; e onde pensávamos estar sozinhos, estaremos com o mundo inteiro.*
>
> *Joseph Campbell*

Ao nos deparamos com esse trecho da obra de Campbell (1992), entendemos sua menção à *Jornada do herói* como sendo a jornada do próprio homem, de toda a humanidade, mas também nos remetemos, metaforicamente, à literatura: tal qual o fio que Ariadne usou para salvar Teseu das garras do Minotauro, ao conduzi-lo para fora do labirinto, vemos na literatura o fio condutor, cuja matéria-prima foi colhida "nos campos da imaginação humana (...) pelo trabalho de numerosos corações e mãos", durante "séculos de agricultura, décadas de diligente seleção". Fio esse que nos conduz em uma jornada que nos levará a muitas aventuras, quando, por fim, "atingiremos o centro de nossa própria existência; e onde pensávamos estar sozinhos, estaremos com o mundo inteiro", pois a possibilidade de transcendência que a literatura proporciona faz com que o ser humano vivencie situações inimagináveis, rompa limites do tempo e do espaço, seja outras pessoas sem precisar se deslocar, apenas ouvindo ou lendo literatura.

Ao entendermos a leitura de textos literários como fator preponderante no desenvolvimento da imaginação e do raciocínio, no amadurecimento das emoções e dos sentimentos, na ampliação do conhecimento de mundo e da linguagem, contribuindo para o leitor refletir sobre sua vida e seu papel na sociedade, colocamos a literatura no centro de nossas atenções como professores de língua

materna, e nos inquietamos com a situação em que nos encontramos envolvidos em nossa prática:

- Uma escola pública que não tem uma biblioteca, somente uma sala de leitura, com um pequeno acervo, sem um profissional que realize empréstimos e catalogue as obras e, consequentemente, alunos que não desenvolveram hábito de ler literatura, com um perfil-leitor bem aquém do esperado.

Dessa situação real, emerge a questão que nos moveu:

- *Como tornar os alunos leitores efetivos de textos literários, contribuindo para a expansão de seu repertório?*

Inicialmente partimos dessa inquietação que, através de conversas informais com nossos pares, notamos que não era só nossa. Mais tarde pudemos observar que essa preocupação encontrava eco nos estudos referentes ao letramento literário e à formação do leitor.

Resolvemos investigar a situação dos leitores brasileiros e nos deparamos com os resultados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2012). Foi quando constatamos que aquilo que nos inquietava em nosso âmbito escolar estava estampado na pesquisa em questão: o contato com a literatura acontece bem menos do esperado, como também houve, entre 2007 e 2011, um enfraquecimento do hábito de leitura no país.

Os resultados da pesquisa analisada apontaram para uma dupla responsabilidade do professor: mediar o letramento literário e reverter o quadro de desinteresse. A partir desse cenário, buscamos o que preconizam os documentos oficiais norteadores do ensino de Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), e percebemos neles a indicação de alguns caminhos a serem percorridos quando do trato com as especificidades que envolvem o texto literário, como a importância da biblioteca e de um acervo na escola, a mediação do professor, a necessidade de se trabalhar com uma variedade significativa de gêneros, o cuidado ao selecionar textos, a singularidade do texto literário, a ampliação do repertório literário e a intertextualidade como constitutiva do discurso literário.

Através das observações em nossa prática e dos resultados da pesquisa analisada, inferimos que somente a leitura de textos literários no livro didático não tem funcionado para que os discentes busquem por conta própria a leitura das obras

integrais. Além disso, constatamos que, mesmo com uma visível melhora nos últimos anos, os livros didáticos ainda veiculam textos fragmentados ou os utilizam como pretexto para lidar com assuntos relacionados ao estudo sistematizado da língua, por exemplo.

Munidos de dezesseis anos de prática e coadunados com os Parâmetros Curriculares, adotamos como norte investigativo os preceitos do letramento (SOARES, 2001, 2006); do letramento literário e da formação do leitor através dos estudos realizados por Cosson (2006, 2014), Cosson & Paulino (2009), Paulino (2001, 2004) e Colomer (2007), entendendo o letramento literário como "o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos" (COSSON & PAULINO, 2009. p. 67).

Como aporte teórico nos orientamos pela visão sistêmica da literatura, através da Teoria do Polissistema de Even-Zohar (1990); pela teoria do efeito estético, de Iser (1996), que traz a concepção de leitura a qual nos baseamos, valorizando a participação efetiva do leitor no ato da leitura, noção que dialoga com a concepção dialógica de Bakhtin (2003); pela noção de leitura como prática social que se efetiva no interior de uma comunidade de leitores (COLOMER, 2007; COSSON, 2014 E COSSON & PAULINO, 2009, orientados pelos estudos de FISH, 1980 e CHARTIER, 1999); pela formação de redes horizontais e verticais (COLOMER, 2007); pela intertextualidade como recurso para entender que a literatura é um eterno contar e recontar de histórias (BAKHTIN, 2003; KRISTEVA, 1969; GENETTE, 2010 e KOCH et al., 2007); pela *Jornada do herói*, modelo mítico das narrativas e pelos personagens arquetípicos mais comuns que servem como base para a leitura e escrita de histórias, além de contribuir para o estudos das relações intertextuais (CAMPBELL, 1992; VOGLER, 2006).

A partir dos estudos sobre letramento literário e formação do leitor, como também das teorias elencadas, objetivamos testar estratégias de mediação do letramento literário, pois procurávamos um caminho a seguir em direção à questão que tanto nos inquietava: *Como construir o letramento literário de nossos discentes que ainda não adquiriram o hábito da leitura do texto literário, sem uma biblioteca de fato e com um acervo tão pequeno?* Uma solução plausível nos pareceu a constituição de redes horizontais e verticais, proposta por Colomer (2007).

Desta maneira, a formação da rede horizontal é feita através do entrelaçamento entre obras coetâneas ao leitor, com as quais cria vínculo

geracional, constituindo espécies de “comunidades de leitores”; enquanto a rede vertical é formada por aquelas obras que não lhe são coetâneas, mas que fazem parte da herança literária da humanidade.

Partindo de obras coetâneas aos alunos, com a leitura de dois volumes da série *Percy Jackson e os Olimpianos* (RIORDAN), inserimos os discentes na comunidade de leitores da série, como também construímos uma rede horizontal. A partir daí, construímos uma rede vertical, com a leitura de uma adaptação da *Odisseia* (ROCHA, 2011), obra que não lhes é coetânea, pois faz parte da herança literária da humanidade, mas que deixou seu rastro intertextual no segundo volume da série *Percy Jackson*, *O Mar de Monstros* (RIORDAN, 2006*)*, suscitando um diálogo, um entrelaçamento entre as redes formadas.

Portanto, foi na leitura de obras pertencentes a diferentes sistemas que fazem parte do polissistema literário, mas que dialogam entre si, que conseguimos mediar satisfatoriamente a construção do letramento literário dos discentes. Não podemos deixar de citar as estratégias utilizadas quando da leitura dessas obras, visto que a leitura colaborativa, por nós denominada leitura conjunta, e a leitura em voz alta feita pelo professor foram os diferenciais nessa experiência com o texto literário, pois os alunos necessitam de modelos de leitores e nada melhor que seu professor como parâmetro de bom leitor.

Assim, voltando à citação inicial, tal qual Ariadne, que entregou a Teseu o fio redentor que o conduziu à vida novamente, nós, professores, como mediadores do letramento literário, podemos também entregar aos nossos discentes o “fio condutor” que é a literatura, abrindo as portas desse “labirinto” que parece ser para eles, a leitura de textos literários, apresentando-lhes estratégias diversas para que, paulatinamente, se constituam como leitores proficientes e autônomos.

Somadas a isso, utilizamos ferramentas que nos auxiliaram na observação do comportamento leitor dos discentes durante toda a intervenção pedagógica, como o diário de campo, onde anotávamos todos os acontecimentos que envolviam nossa prática; o diário de leitura, em que os alunos faziam anotações sobre tudo que fosse pertinente às leituras, como também atividades propostas; e o *blog* da turma, criado com intuito de extrapolar os muros da escola, levando para o mundo virtual e para um outro público as impressões sobre as leituras realizadas em sala de aula, oportunizando comentários, dicas, abrindo espaço para o protagonismo dos jovens leitores.

Acreditamos que obtivemos sucesso ao escolher estratégias que possibilitaram o compartilhamento de leituras, proporcionando aos discentes a oportunidade de, conjuntamente, construir sua própria aprendizagem através da comunhão de suas impressões sobre as obras lidas, criando novos espaços de diálogo, refletindo coletivamente, estreitando laços sociais, aprofundando as interpretações, fortalecendo a comunidade de leitores, ampliando sua competência da leitura literária através do desvelamento do diálogo entre os textos e, principalmente, desfrutando esteticamente das obras e se envolvendo afetivamente com elas, criando suas próprias histórias, entrelaçando-as com aquelas lidas em sala.

Embora tenhamos alcançado inúmeras conquistas referentes ao trato com o texto literário em sala de aula, com certeza todo o caminho percorrido ao longo desse estudo não foi só de êxitos, pois encontramos alguns percalços durante a aplicação da pesquisa, como o acervo insuficiente e o laboratório de informática com problemas de conexão com a *internet.*

Admitimos a possibilidade de dar prosseguimento ao estabelecimento de redes e, consequentemente, continuidade a essa proposta, conectando, por exemplo, as obras pertencentes à série *Percy Jackson e os Olimpianos* (RIORDAN) com as da série *Harry Potter* (ROWLING) que dialogam entre si em alguns pontos, além de serem coetâneas aos alunos, formando uma rede horizontal. A partir daí, viabiliza-se a verticalização, lendo obras pertencentes à herança literária da humanidade referentes às lendas sobre o Rei Artur, pois dialogam com a série *Harry Potter* (ROWLING).

Por fim, ressaltamos que não nos embrenhamos nesse assunto acreditando ser uma tarefa simples e pontual, sabíamos que o letramento literário é um processo e, como tal, acontece no decorrer da vida do leitor. O que pretendemos com nosso estudo é, primeiramente, plantar uma semente no *lócus* pesquisado, a escola onde desenvolvemos nossa prática, como também esperamos que essa pesquisa sirva de inspiração para que outros profissionais da educação, preocupados com a formação leitora, possam ser “Ariadnes”, entregando também aos seus alunos o fio condutor que salvou Teseu, orientando-os pelo labirinto da leitura de textos literários através de estratégias que levem a uma construção efetiva do letramento literário.

6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLA JÚNIOR, B. *Introdução à análise da narrativa*. São Paulo: Scipione, 1995.

ANDRADE, C. D. *Esboço de Figura*. In: Esboço de Figura: homenagem a Antonio Candido. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1979. Também disponível em http://acd.ufrj.br/pacc/literaria/esboco.html.

ANDRUETTO, M.T. *Por uma literatura sem adjetivos*. São Paulo, Editora Pulo do Gato, 2012.

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

BAKHTIN, M.. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2003.

BARTHES, R. *O prazer do texto*. São Paulo: Editora Perpectiva, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Guia do Livro didático* – PNLD. Brasília: MEC/SEF, 2008.

_____. *Programa Nacional Biblioteca da escola* – PNBE. Disponível em:http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao. Acesso em 12 de março de 2015.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discurso*: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo, Educ, 2009, p.219.

BULFINCH, T. *O Livro de Ouro da Mitologia*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

CALVINO, I. *Por que ler os clássicos?* São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CAMPBELL, J. *O herói de mil faces*. São Paulo: Cultrix, 1992.

CANDIDO, A. *O direito à literatura*. In: Vários Escritos. 4ª Ed. São Paulo/ rio de Janeiro: Duas Cidades/ Ouro sobre Azul, 2004, p.169-191.

CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

CHARTIER, R. *A aventura do livro*: do leitor ao navegador. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

_____. *A história cultural*: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. (Memória e Sociedade).

_____. *Práticas da leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COENGA, R. *Leitura e letramento literários* – Diálogos. Cuiabá, Carlini e Caniato Editorial, 2010.

COLOMER, T. *A formação do leitor literário.*São Paulo: Global Editora, 2011.

_____. *Andar entre livros – A leitura literária na escola*. São Paulo: Global editora, 2007.

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

_____. *Letramento literário*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

_____; PAULINO, G. *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*. In: ZILBERMAN, R; ROSING,T. *Escola e leitura: velha crise,* novas alternativas. São Paulo: Global Editora, 2009.

ECO, U. *Conceito de texto*. São Paulo: T.A. Queiroz; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

EVANGELISTA, A. A. *et al*. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

EVEN-ZOHAR, I. *Polysystem studies*. Poetics Today, Tel aviv, v.11, p.9-78, nov.1990.

_____.*Teoria dosPolissistema*s. Tradução:Cunha, Y. K; Marozo,L.F; Rizzon C. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/translatio/article/viewFile/42899/27134>. Acesso em 10 de jun. de 2104.

FAILLA, Z. (Org.) *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Instituto Pró-livro/ Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2012.

FISH, S. *Is there a text in this class?* – The Authority os interpretative Communities. London: Harvard University Press, 1980.

GANDON, O. *Deuses e heróis da Mitologia grega e latina*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GENETTE, G. *Palimpsestos*: *a literatura de segunda mão*. Trad. Cibele Braga et al. Belo Horizonte: Edições Viva Voz, UFMG, 2010.

HOMERO, *Odisseia*. Tradução de Vieira, Trajano. São Paulo, Editora 34, 1ª ed. 2011.

ISER, W. *A interação do texto com o leitor*. In: Jauss, Hans Robert. A literatura e o leitor: textos de estética da recepção. Seleção, Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____*O ato da leitura*. São Paulo: Editora 34, vol.1, 1996.

KOCH,I.V; BENTES, A.C; CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____; ELIAS V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo, Editora Contexto, 2013.

KRISTEVA, Júlia. *Introdução à Semanálise.* São Paulo: Debates, 1969.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Editora Ática, 1999.

LIMA, L. C. *Teoria da literatura em suas fontes*. Rio de Janeiro, F. Alves, 2ª Ed., 1983.

MACHADO, A. M. *Como e Por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2002.

MACHADO, M. Z. V. *Entrevista sobre letramento literário*. Disponível em: <http://escritabrasil.blogspot.com.br/2008/07/letramento.html> Acesso em: 20 jul. 2014.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARQUES NETO, J.C. *PNLL: textos e história*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010. 340p.

_____. *PNLL: democratização do acesso ao livro e à leitura no Brasil.* Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/395/pnll-democratizacao-do-acesso-ao-livro-e-a-leitura-no-brasil.html> Acesso em: 12 de jul. de 2015.

MORIN, E. *A cabeça bem feita*: repensar a reforma, repensar o ensino. 11ª Ed., Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. *Ensinar a Condição Humana*. In: Os sete saberes necessários à Educação do Futuro. São Apulo: Cortez, Brasília, DF, UNESCO, 2000.

ORLANDI, E.P. *Discurso e leitura*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PAULINO, G. *Deslocamentos e configurações do letramento literário na escola*. Scripta. Belo Horizonte, v.7 n.14, p. 67-78, 2004.

_____. Letramento literário: Por Vielas e Alamedas. Revista da Faced, número 5, 2001. Disponível em: http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2842/2018. Acesso em: 18 nov. 2013.

POUZADOUX, C. *Contos e lendas da Mitologia Grega*. São Paulo, Cia das Letras, 2011, p. 203-217.

RIORDAN, R. O ladrão de raios. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2005.

_____. *O Mar de Monstros*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2006.

_____. *Os arquivos do semideus*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2010.

_____. *Guia definitivo*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

ROCHA, R. *Ruth Rocha conta a Odisseia*. São Paulo: Salamandra, 2011.

SOARES, M. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. *In*: EVANGELISTA, Aracy A. *et al*. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999. P.11-48.

_____. *Leitura e democracia cultural*. In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs). Democratizando a leitura: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2004.(Coleção Linguagem e Educação)

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica. 2ª Ed. 3 reimpressão 2001.

SODRÉ, M. *Best seller: A literatura de mercado*. São Paulo: Ática, 1985.

STAM, R. *Bakhtin* – da teoria literária à cultura de massa. São Paulo: Editora Ática, 1992.

STREET. B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

TODOROV, T. *A Literatura em Perigo.* Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

_____. *Leitura e leitores*. São Paulo: Folha de São Paulo, 18 de fev. 2007. Entrevista concedida a Jorge Coli. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1802200702.htm.> Acesso em: 12 jul. 2014.

VENDITTI, R. *O ladrão de raios* (adaptação). Rio de Janeiro: Intrínseca, 2010.

VOGLER, C. *A Jornada do Escritor* – Estruturas míticas para escritores. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

WELLEK, R. WARREN, A. *Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WILKINSON, P. *Mitos e lendas* – origens e significados. São Paulo: Martins fontes, 2010.

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

_____. *Uma teoria da leitura formulada pela literatura*. SCRIPTA, Belo Horizonte, v.7, n. 14. P. 225-232, 1º sem. 2004.

7- ANEXOS

ANEXO 1

PESQUISA- “Definindo o meu perfil de leitor”

1. Você gosta de ler?

a.( ) sim b.( ) não c.( ) um pouco

2. Qual gênero você mais gosta de ler?

a.( ) Bíblia b.( ) Livros didáticos c. ( ) Romance d.( ) Literatura infantil

e. ( ) Poesia f.( ) História em quadrinhos g.( ) Livros religiosos h.( ) História, política, Ciências sociais

i.( ) Contos j.( ) Enciclopédias e dicionários k.( ) Literatura juvenil

l.( ) Biografias m. ( ) Autoajuda n.( ) Cozinha o.( ) Artesanato p.( ) Assuntos práticos

q.( ) Livros técnicos r.( )Ensaios, Ciências e Humanidades s.( ) Esoterismo (ocultismo)

3. Cite um escritor de sua preferência

_____
_____
_____

4. Qual é o livro mais importante de sua vida?

_____
_____
_____

5. Último livro que você leu ou está lendo:

_____
_____
_____

6. O que você mais costuma ler?

a ( ) Revistas b ( ) Livros e Jornais c ( ) Jornais

d ( ) Livros indicados pela escola e ( ) Gibis f ( )Textos na i*nternet*

g ( ) Textos de trabalho h ( ) Livros *e-books* (*internet*) i ( ) Áudio livros

7. Tempo dedicado à leitura de livros por semana:_____

8. Motivação para ler um livro:

a ( ) Prazer, gosto ou necessidade espontânea

b ( ) Atualização cultural, conhecimento geral

c ( ) Exigência escolar

d ( ) Motivos religiosos

e ( ) Exigência do trabalho

f( ) Não costumo ler

9. Forma como você costuma ler um livro:

a ( )Apenas trechos b ( ) capítulos c ( ) O livro inteiro de uma só vez

d ( ) Partes do livro mais de uma vez e ( ) O mesmo livro mais de uma vez

10. Lugares onde você costuma ler o livro:

a ( ) Em lugares silenciosos b ( ) Ouvindo música c ( ) Com a TV ligada d ( ) Em locais públicos e ( ) Na sala de aula f ( ) Nas aulas de leitura

11. Quem mais influenciou você a ler?

a ( )Professor ou professora b.( )Mãe (ou responsável do sexo feminino)

c.( )Pai (ou responsável do sexo masculino) d.( )Outro parente

e.( )Amigo ou amiga f.( )Padre, Pastor ou algum líder religioso

g.( )Colega ou superior no trabalho h.( )Outra pessoa i.( )Ninguém

12. Frequência com que via alguém de sua casa lendo:

a.( ) Sempre b.( ) De vez em quando c.( ) Quase nunca d.( ) Nunca e.( ) Não sabe

13. Frequência com que foi presenteado com livros

a.( ) Sempre b.( ) Algumas vezes c.( ) Quase nunca d.( ) Nunca

14. Principais formas de acesso aos livros:

a.( ) Comprados b.( )Emprestados por outras pessoas c.( ) Emprestados por

bibliotecas e escolas d.( ) Presenteados e. ( ) Distribuídos pelo governo e/ou pelas escolas

f.( )Baixados na *internet* g.( )Fotocopiados/ xerocados

15.O que a leitura significa para você?

_____
_____
_____

16.O que você gosta de fazer em seu tempo livre?

_____
_____
_____
_____

17. Fatores que mais influenciam na escolha do livro:

a ( )Tema

b ( ) título do livro

c ( ) Dicas de outra pessoa

d ( ) autor

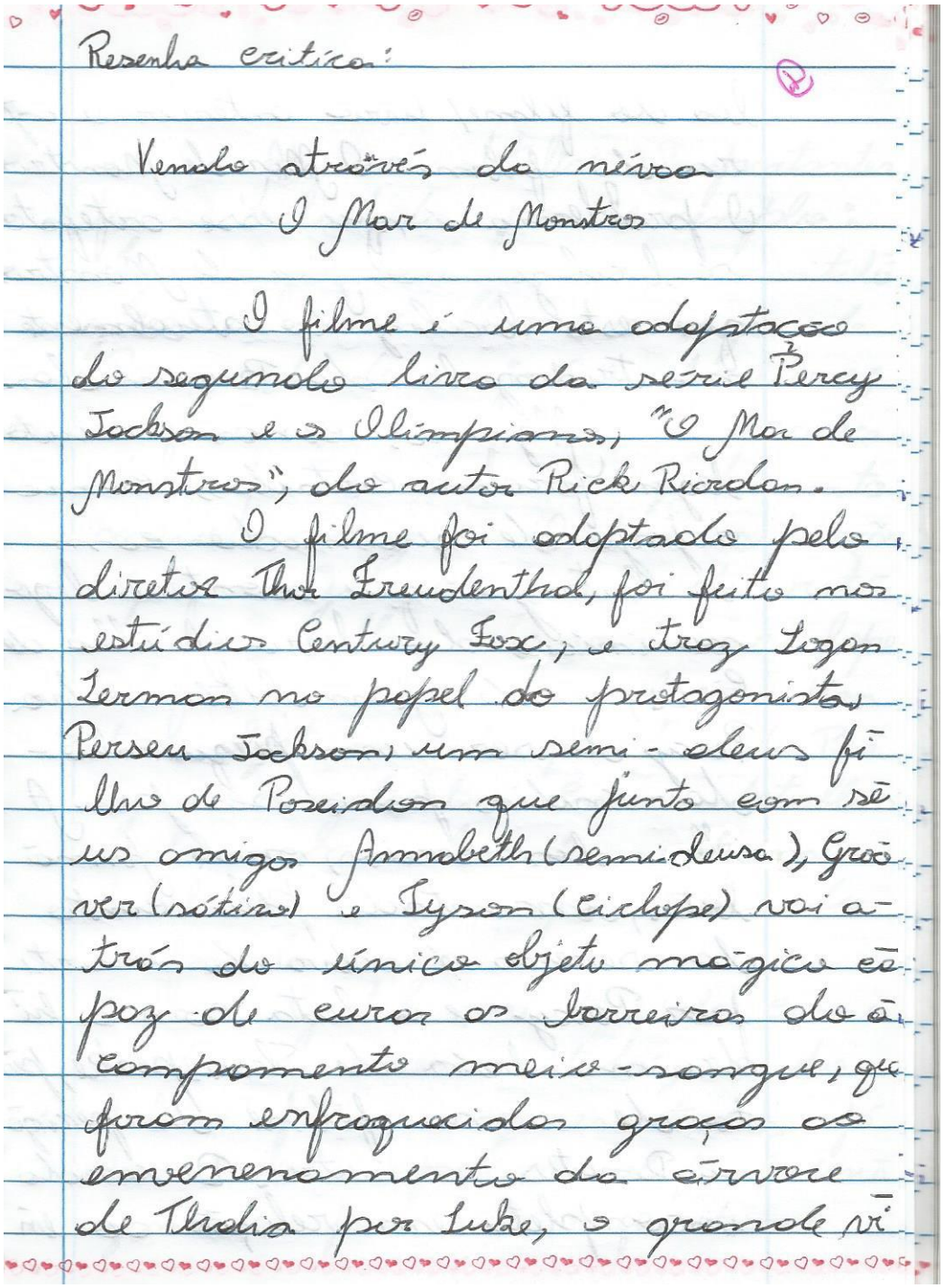
e ( ) Críticas, resenhas

f ( )Editora

g ( ) Outro motivo Qual_____

H- ( ) Não costuma escolher livros

ANEXO 2

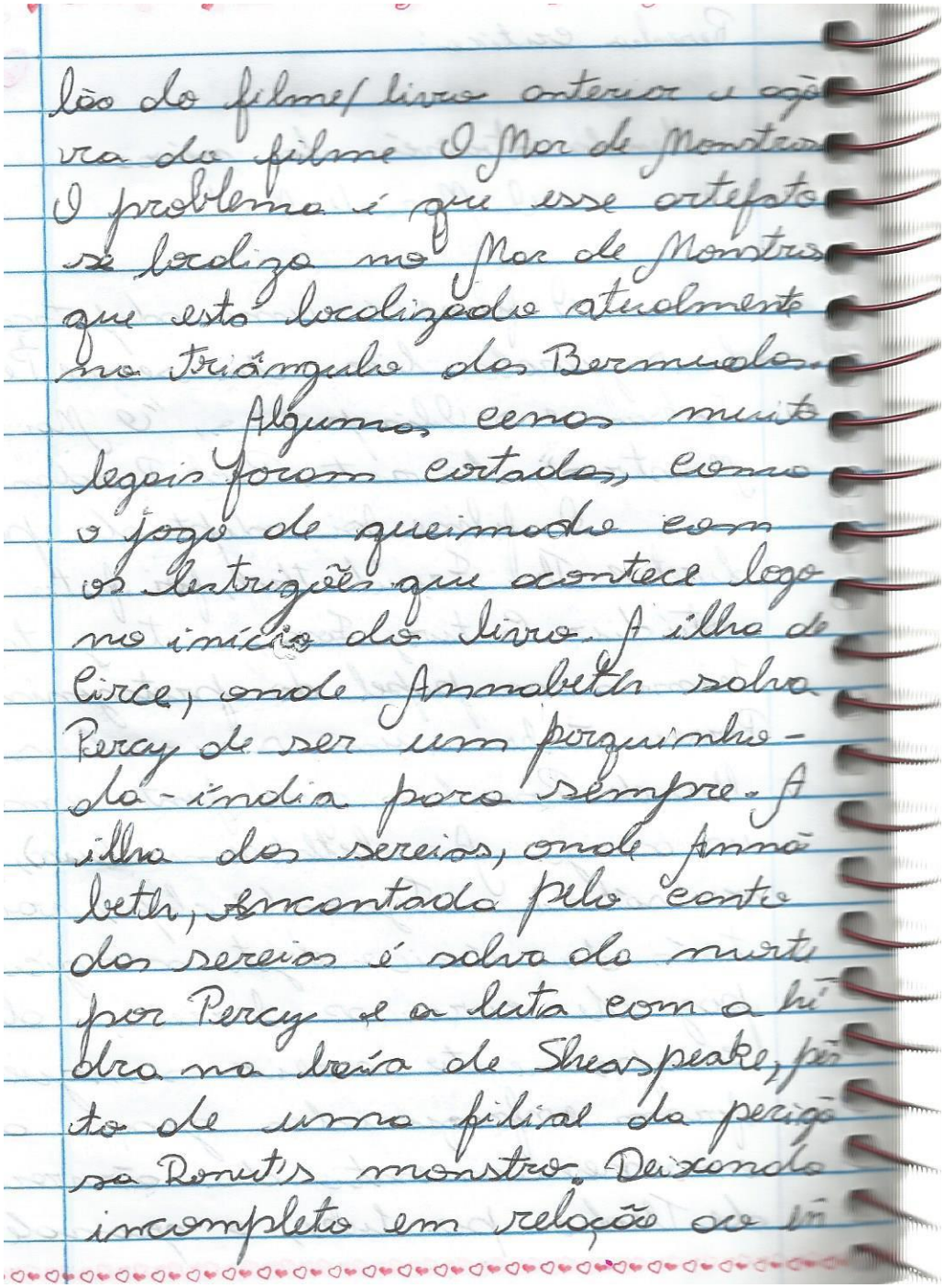


Resenha crítica:

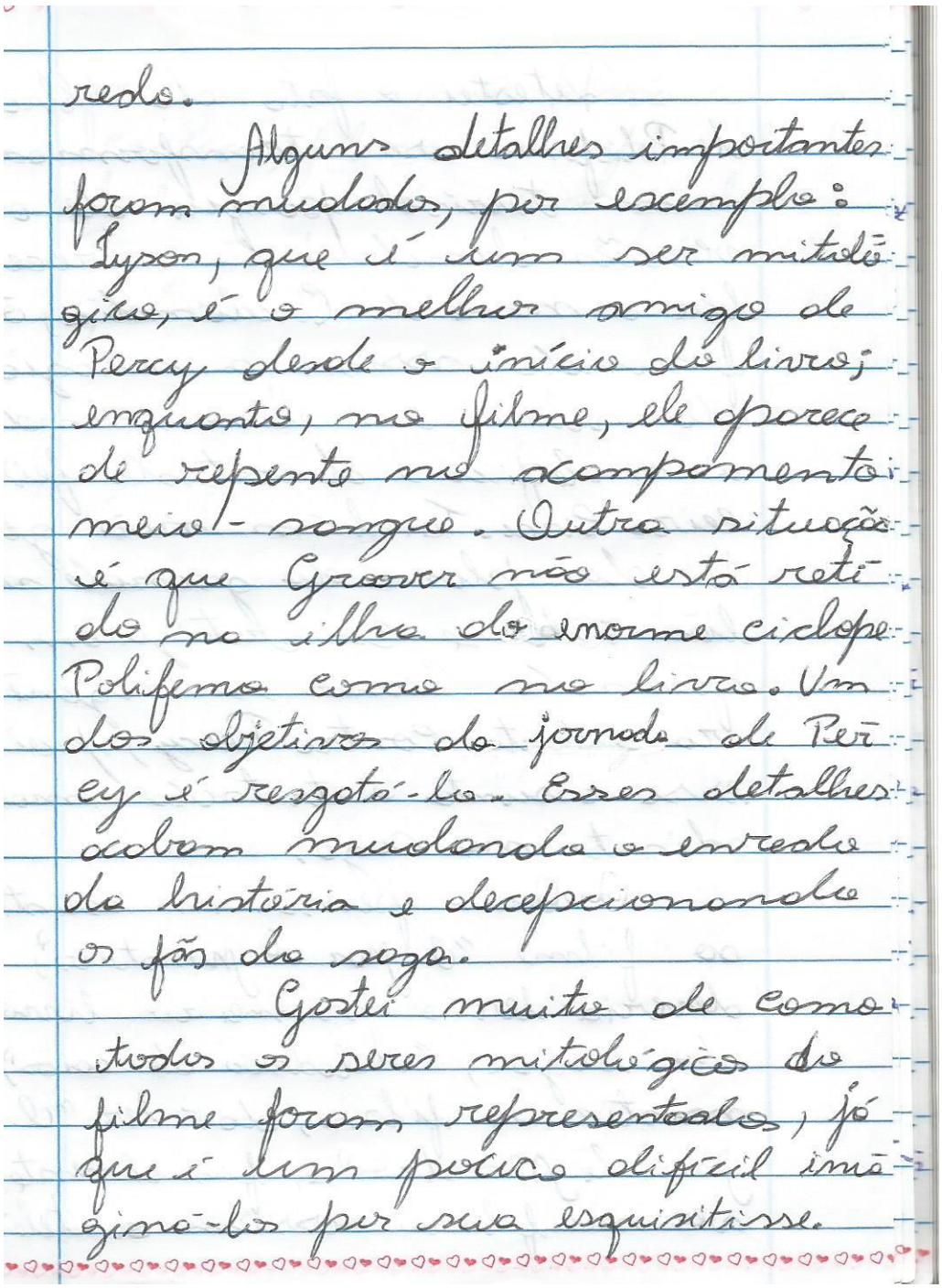
Vendo através da névoa
O Mar de Monstros

O filme é uma adaptação do segundo livro da série Percy Jackson e os Olimpianos, "O Mar de Monstros", do autor Rick Riordan.

O filme foi adaptado pelo diretor Thor Freudenthal, foi feito nos estúdios Century Fox, e traz Logan Lerman no papel do protagonista Perseu Jackson, um semi-deus filho de Poseidon que junto com seus amigos Annabeth (semideusa), Grover (sátiro) e Tyson (ciclope) vai atrás do único objeto mágico capaz de curar os barreiros do componente meio-sangue, que foram enfraquecidos graças ao envenenamento da árvore de Thalia por Luke, o grande vi



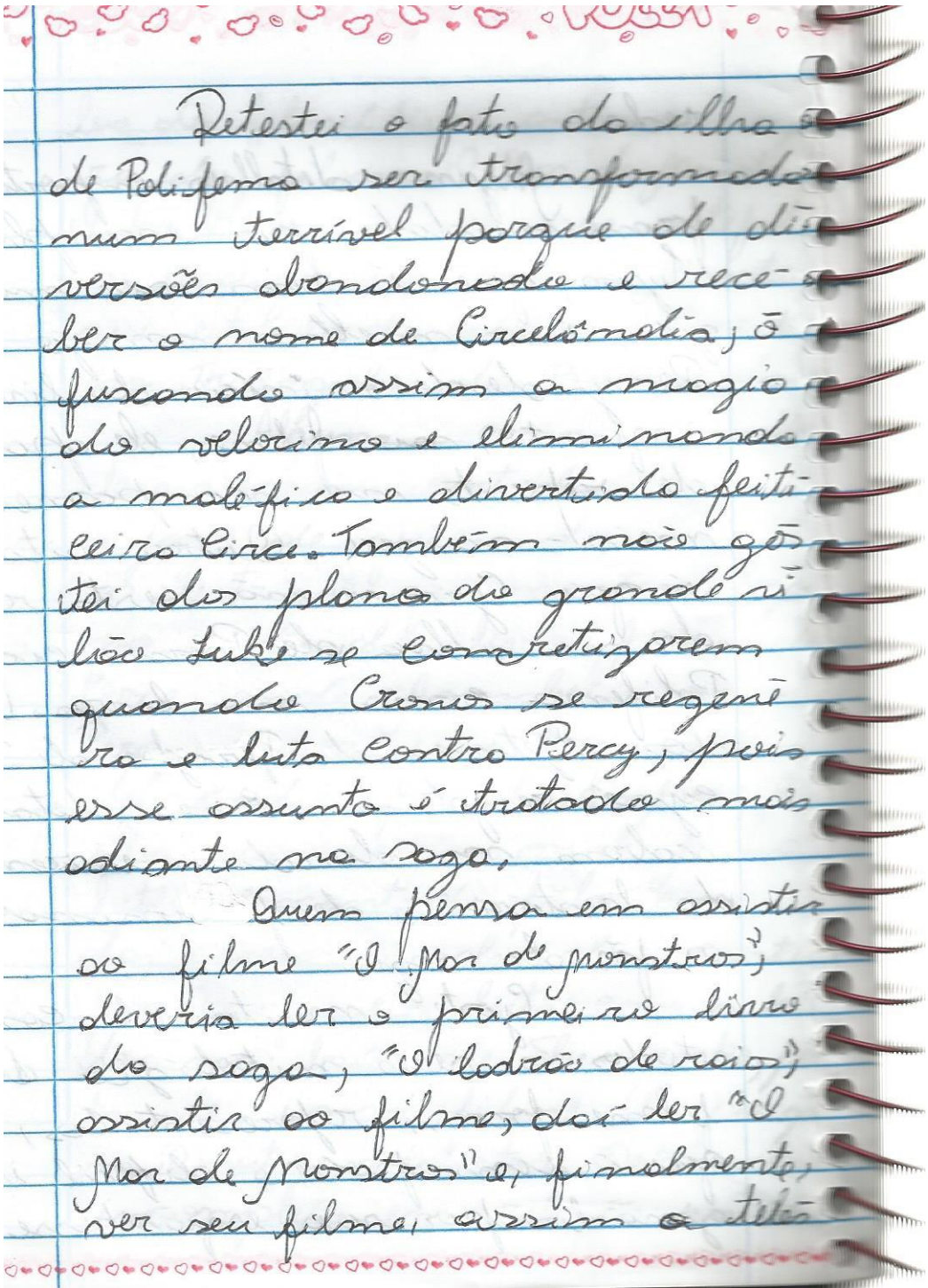
lão do filme/livro anterior e ação
ra do filme O Mar de Monstros.
O problema é que esse artefato
se localiza no Mar de Monstros
que está localizado atualmente
no Triângulo das Bermudas.
Algumas cenas muito
legais foram cortadas, como
o jogo de queimada com
as Lestrigões que acontece logo
no início do livro. A ilha de
Circe, onde Annabeth salva
Percy de ser um porquinho-
da-índia para sempre. A
ilha das sereias, onde Anna-
beth, encantada pelo canto
das sereias é salva da morte
por Percy e a luta com a hi-
dra na beira de Shearspeake, pés
to de uma filial da perigo
sa Ronut's monstro. Deixando
incompleto em relação ao li



redo.

Alguns detalhes importantes foram mudados, por exemplo: Lyson, que é um ser mitológico, é o melhor amigo de Percy desde o início do livro; enquanto, no filme, ele aparece de repente no acampamento meio-sangue. Outra situação é que Grover não está retido na ilha do enorme ciclope Polifemo como no livro. Um dos objetivos da jornada de Percy é resgatá-lo. Esses detalhes acabam mudando o enredo da história e decepcionando os fãs do saga.

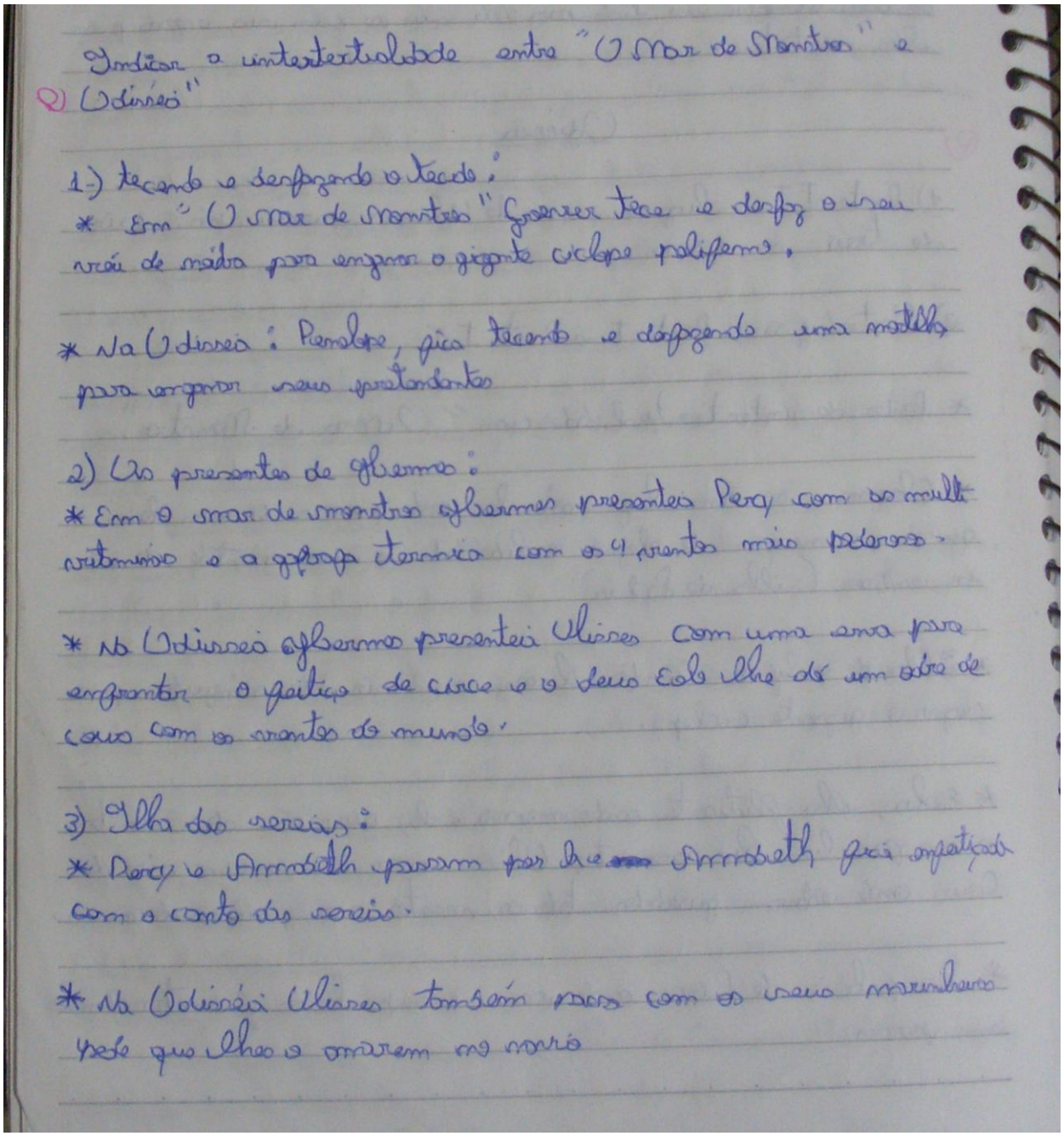
Gostei muito de como todos os seres mitológicos do filme foram representados, já que é um pouco difícil imaginá-los por sua esquisitisse.



Detestei o fato da filha de Polifemo ser transformada num terrível porque de diversões abandonada e receber o nome de Circelômalia, ô fusconde assim a magia do velorino e eliminando a maléfica e divertida feiticeira Circe. Também não gostei dos planos de grande vilão Luke se concretizarem quando Cronos se regenera e luta contra Percy, pois esse assunto é tratado mais adiante na saga.

Quem pensa em assistir ao filme "O Mar de monstros", deveria ler o primeiro livro da saga, "O ladrão de raios", assistir ao filme, daí ler "O Mar de Monstros" e, finalmente, ver seu filme, assim a telespectador terá uma visão mais crítica, plena e ampla de toda história do nosso herói Percy Jackson em "O Mar de Monstros".

ANEXO 3



Indicar a intertextualidade entre "O Mar de Monstros" e "Odisseia"

1-) tecendo e desfazendo o tecido:
* Em "O mar de Monstros" Grover tece e desfaz o mau véu de noite para enganar o gigante ciclope polifemo.

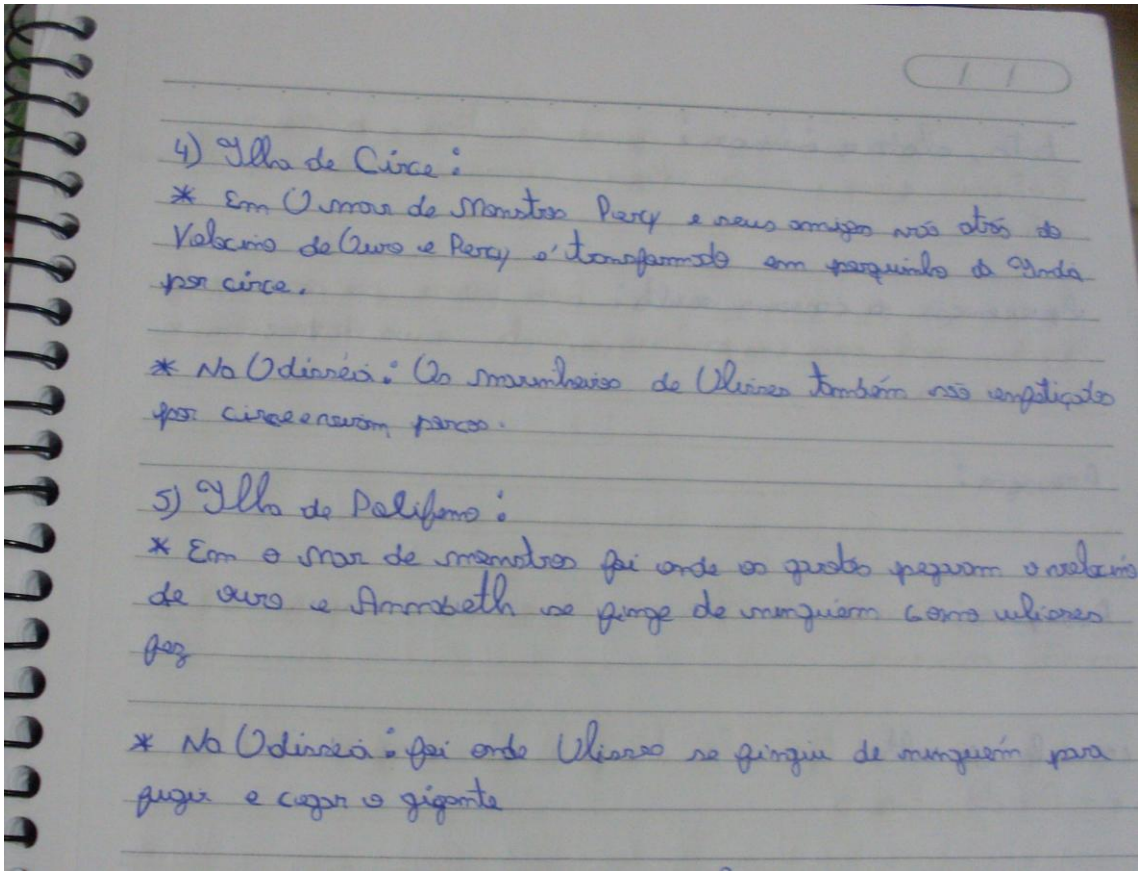
* Na Odisseia: Penelope, fica tecendo e desfazendo uma mortalha para enganar seus pretendentes

2) Os presentes de gregos:
* Em o mar de monstros gregos presentes Percy com os multi vitaminas e a garrafa termica com os 4 ventos mais poderosos.

* Na Odisseia gregos presentei Ulisses com uma arma para enfrentar o gentico de circe e o deus Eolo lhe dá um odre de couro com os ventos do mundo.

3) Ilha das sereias:
* Percy e Annabeth passam por lhe~~s~~ Annabeth fica empatiada com o canto das sereias.

* Na Odisseia Ulisses tambem pass com os seus marinheiros pede que lhes o amarem no mastro



4) Ilha de Circe:

* Em O mar de Monstros Percy e seus amigos vão atrás do Velocino de Ouro e Percy é transformado em porquinho da Índia por circe.

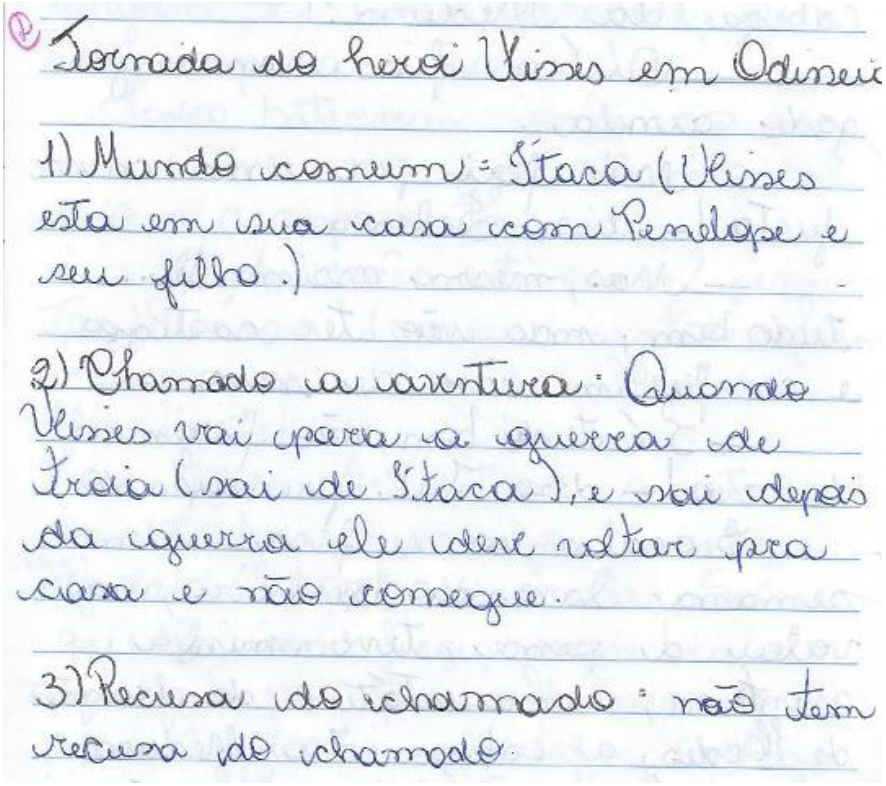
* No Odisséia: Os marinheiros de Ulisses também são enfeitiçados por circe e ficam porcos.

5) Ilha de Polifemo:

* Em o mar de monstros foi onde os gregos pegam o velocino de ouro e Annabeth se finge de ninguém como ulisses faz

* No Odisséia: foi onde Ulisses se finge de ninguém para fugir e cegar o gigante

Anexo 4



Jornada do herói Ulisses em Odisseia

1) Mundo comum = Ítaca (Ulisses está em sua casa com Penélope e seu filho.)

2) Chamado a aventura: Quando Ulisses vai para a guerra de Troia (sai de Ítaca), e vai depois da guerra ele quer voltar pra casa e não consegue.

3) Recusa do chamado: não tem recusa do chamado.

4) Encontro com o mentor = Atena (mentora) não da presentes, mas ajuda ele em todas as situações

5) Travessia do primeiro limiar = Quando ele para de saquear cidades, e vai para a ilha do Polifemo para descansar, fura seu olho e desperta a ira de Poseidon

6) Testes, aliados, inimigos =
Testes = Guerra de Troia, Polifemo, Feiticeira Circe, ninfa, Calipso, sereias, lestrigões.
aliados = seus companheiros, Hermes, Atena, filha do rei dos feacios, o proprio rei, Circe, Éolo, Zeus.
inimigos = Pretendentes de Penelope, Poseidon, Polifemo, Apolo, Cila e Caribdis

7) Aproximação da caverna oculta = Quando Ulisses passa na ilha do

rei Éolo, que ajuda ele a voltar pra casa.

8) Provação = Quando Ulisses esta no meio de uma tempestade no meio do mar, causada por Poseidon, e não sabera se Ulisses morrera.

9) Recompensa = Quando ele passa pelo rei dos feacios, que ele ajuda Ulisses a voltar pra casa.

10) Caminho de volta = Quando ele chega na sua casa e fica sabendo que a esposa dele tem muitos pretendentes e se disfarça de mendigo.

11) Ressurreição = Quando ele chega na sua casa e fica sabendo que a esposa dele tem muitos pretendentes e se disfarça de

mendigo.

12) Retorno com o elixir = Quando Ulisses chega a sua casa e encontra com a sua familia.

Anexo 5





Anexo 6

Transcrição da narrativa de aventura produzida pelo aluno 8:

Sel Mason e o sequestro alado

Acordo. Olho para o lado e vejo a cama de Thalia vazia e desarrumada. Levanto, visto minha calça e coturnos de couro, por último a camiseta do Acampamento Meio-Sangue e meu colar de águia. Arrumo minha cama. São 7:00 a.m em ponto.

Saio do meu chalé, vou para o refeitório, onde me sento na mesa de Poseidon que, tecnicamente, não é mais a mesa de Poseidon, já que além de Percy e Tyson, lá estão Annabeth e Piper. Converso com todos enquanto tomo o café da manhã. Percebi que Thalia não está pelo refeitório.

Vou ao bosque favorito de Thalia, dentro do acampamento, e começo a chamar por ela . Na quarta tentativa ela surge atrás de mim, sem que eu percebesse e berra:

- Estou aqui, criatura!

Levei um enorme susto e gritei:

- Olha aqui, são oito horas da manhã e sua bagunça no chalé está enorme, às oito e meia os garotos do chalé de Démeter vão inspecionar o quarto e será sua terceira advertência; quer mesmo ficar sem sobremesa, sem histórias na fogueira e sem batalhas por um mês?!

- Pelos deuses! – Ela dispara a correr mais rápido que Grover fugindo do Polifemo. Aproveito para andar pelo bosque sozinha, ele me lembra muito minha antiga casa. Abaixo para colher alguns morangos e, quando me levanto:

- Hermes! O que faz aqui?

- Ordens de seu pai, Sel. Tenho uma carta para você. – Ele tira a carta de sua bolsa e eu praticamente a arranco de suas mãos. A carta é prateada com um lacre azul em forma de águia, certamente de meu pai...

- Então... Até algum dia... – diz Hermes.

Apenas aceno, com minha atenção toda voltada para a carta, a abro e vejo cursivas perfeitas, onde se pode ler:

"Selena, uma tragédia acaba de acontecer. Perséfone, encantada pelo Pégaso, pediu a Hades que o capturasse para ela; infelizmente, meu irmão cedeu a seus encantos e agora o Pégaso está retido no Hades; nós, os Olimpianos, decidimos que um meio-sangue terá de resgatá-lo e esse meio-sangue é você"

Quase explodi de tanta animação, essa seria minha primeira missão. Corri e voei mais rápido que Thalia e, em dez minutos, já se podia ouvir meus berros pela casa grande:

-Quíron! Quíron! – ele surge da porta de seu escritório e nem lhe dou tempo de falar:- Leia isto rápido, é de meu pai! – Entrego a carta para ele que lê intrigado.

- Bem, Selena, se é da vontade do senhor dos céus que você embarque nesta missão, quem sou eu para negá-la a você? Sinta-se à vontade para escolher seus aliados. – Diz ele alegremente.

-Tudo bem.

-Ah, e saia com calma dessa vez. – Dei um sorrisinho amarelo.

Fui direto para a parede de escalada onde encontrei Percy. Contei-lhe tudo nos mínimos detalhes.

-Estou feliz por você, Sel! Mas tenha em mente que não será fácil, acredito em você.

-Eu sei e obrigada.

-Agora, que tal dar uma treinada?

- É pra já!

Treinamos o resto do dia, com armas, escalada, luta corpo a corpo, poderes, tudo. Percy me contou tudo sobre suas várias aventuras e me deu conselhos. Ao final de tudo, ele, juntamente com Annabeth, buscam a rédea de ouro, o único item capaz de domar o Pégaso.

-Sel, eu e Annabeth conversamos e decidimos que lhe daremos isto, foi nos dado pela deusa Atena na nossa última corrida de bigas, espero que lhe seja útil.

-Pode ter certeza! Obrigada!

O toque de recolher é dado. Nos despedimos e fomos cada um para o seu chalé. Dormi pensando em quem seriam os aliados ideais. Raciocinei que minhas primas Lanna, filha de Poseidon, e Val, filha de Hades, seriam ótimas aliadas, já que Lanna poderia se comunicar com o Pégaso e Val, bom, sua filiação já explica tudo.

Na manhã seguinte, eu as convoquei, não podia mais perder tempo. Elas toparam na hora, pois também estavam ansiosas por sua primeira missão e Val sempre quis ficar cara a cara com seu pai e conhecer sua morada.

Fomos cada uma para seu chalé, tomar um banho e preparar nossas mochilas para a jornada. Coloquei tudo o que precisava: a carta, a rédea de ouro, água, etc. Coloquei roupas confortáveis, meu cordão letal em forma de águia que se transforma em um machado, e o frasco de paralisante coloquei no bolso da calça ao meu alcance.

Encontrei com as meninas nos portões do acampamento às duas da tarde. Todos que eu e minhas primas conhecíamos estavam lá. Abracei minhas amigas Annabeth e Piper, minha irmã Thalia e meu primo Percy, que sussurrou:

- Acredito em você. – ele piscou.

Lanna fez o mesmo, com exceção de Piper. Val, por sua vez, só braçou Nico.

Antes de colocar os pés para fora do acampamento, Quíron me deu cem dracmas, uma grande quantia, e eu agradeci. Finalmente saímos.

-Prontas? – perguntei.

-Mais que prontas. – responderam elas em uníssono e se entreolharam assustadas, o que me fez rir.

Chamamos o táxi da tormenta eterna, ou seja, o táxi das Irmãs Cinzentas, que armaram a maior confusão sobre quem devia ficar com o olho e com o dente. Quando percebi que perdemos quinze minutos, berrei:

- Já chega! A motorista fica com o olho e a do meio com o dente e ponto final! – a da porta direita resmungou, mas obedeceu.

O carro arrancou bruscamente e pulou, fez curva e até deu mortal na velocidade da luz, mas valeu a pena, em vinte minutos já estávamos em Los Angeles, a carona ficou em cinquenta dracmas.

Assim que colocamos os pés para fora do carro, demos de cara com uma hidra enorme! Rapidamente armei meu machado e criei uma armadura polarizada. Olhei para minhas parceiras e elas também estavam armadas. Me impulsionei para frente e, em questão se minuto, estava sobrevoando o corpo do terrível monstro. Enquanto as meninas investiam contra ela, dei um grito:

- Lanna! – ela olhou, mesmo estando ocupada com a hidra. – Água! Os canos abaixo do chão. – ela entendeu, porém a hidra se concentrou nela.

A hidra cuspiu ácido na direção de Lanna, porém ela usou um escudo e o ácido voltou direto em uma de suas cabeças, fazendo-a berrar. Val percebeu e deu uma mãozinha para Lanna, atirando flechas nas patas e nos pescoços da hidra, que voltou sua atenção para ela.

Nesse mesmo segundo Lanna fez brotar água do chão e lançou contra a hidra. Fiz um movimento para ela parar, ela obedeceu, foi quando conjurei cinco raios sob a hidra, que se desintegrou, eletrocutada.

Paramos dez minutos para descansar, antes de começar a escalar até o letreiro *Hollywood,* um longo caminho.

Eu cheguei primeiro, pois alternei entre escalada e voo. As garotas surgiram logo depois, exaustas. Brinquei:

- Ei, quem mandou vocês não serem filhas de Zeus? – dei uma risada zombeteira e sarcástica.

Aproveitamos um momento de distração do cão Cérbero e entramos com rapidez para o Hades. Pagamos ao Caronte dois dracmas cada uma e ele nos levou até Hades, que ao ver três semideusas vivinhas da silva se surpreendeu. Antes que ele pudesse dizer qualquer coisa, comecei:

- Hades, senhor dos mortos e do submundo, Zeus, meu pai, solicita a liberdade do Pégaso de volta... por favor! – terminei com aquela carinha de “Ah, vai.”

Nesse momento, Perséfone chorou, disse que não haveria alegrias em sua vida sem o Pégaso, pediu por favor que não o levássemos. Fez o maior show, que parecia convencer Hades. Ele se virou para Val, o que me preocupou um pouco, e começou:

- Minha filha, decida-se, seu pai ou suas amiguinhas! – disse ele com desprezo. – Caso escolha essas garotas, considere-se sem pai, não ajudarei você em absolutamente nada!

Val parou e pensou. Eu e Lanna olhamos para ela apreensivas. Enfim ela falou:

- Escolho minhas amigas, escolho o bem, a liberdade natural do Pég...

Antes que ela pudesse terminar a frase, Hades a cortou:

- Pois bem, você teve sua chance!

Ele invocou um dragão-zumbi pavoroso, provavelmente o que meu irmão Hércules enfrentou séculos antes, pois esse dragão tinha um ódio especial pelas crias de Zeus, pude ver em seus olhos.

Rapidamente nós nos armamos, comecei logo a pensar num plano e me lembrei que a forma mais prática de acabar com um zumbi é um golpe fatal em sua cabeça fedorenta, então deveria funcionar. Berrei:

- Triângulo! – na mesma hora as meninas deslizaram por baixo do dragão, enquanto eu voei até sua cabeça, ficando pendurada nela. Daí elas esfaquearam a

barriga do dragão, o que fez com que ele balançasse forte a cabeça, urrando; me desequilibrei, mas me recusei a gritar, ele percebeu que tinha algo em sua cabeçona e a sacudiu ainda mais forte. Fui lançada com força até uma das paredes do Hades. Minha armadura polarizada desarmou e meu machado voou longe, não sem antes abrir um corte em meu barço, fiquei indefesa.

O dragão começou a andar em minha direção e, quando chegou perto, escancarou sua enorme bocarra, pronto para cuspir fogo ou sei lá o que, “é agora que eu morro”, pensei, e comecei a me confessar: “ Eu admito, Zeus, fui eu que roubei o arco e flecha da Nayla e uma vez taquei fogo na flores...”.

Foi quando dois cães infernais atacaram o pescoço do dragão, arrancando pedaços de sua carne podre, Val os invocou. Isso me deu tempo de pegar meu machado. Reuni forças, impulsionei-me para frente e comecei a voar sob a cabeça do dragão. Caí sobre ela e cravei meu machado com toda força que pude, ele deu um berro e se desintegrou. Caí no chão sem forças.

Eu e as meninas olhamos para Hades e Perséfone que estavam com os olhos arregalados, mais que assustados. Antes de fechar os olhos, apoiei os cotovelos no chão e perguntei com o máximo de arrogância que consegui nesse estado:

- E então?

Vi Hades levantando de seu trono e então tudo desapareceu.

Quando acordei estava nas margens do rio Estige com suas águas percorrendo meu corpo e Lanna segurando meu braço, senti um poder entrando em mim, me restaurei por completo e fiquei de pé com um salto.

Fui até Val e o Pégaso, coloquei a rédea de ouro nele. Val deu uma pérola mágica para mim, uma para Lanna e outra para o Pégaso, as esmagamos e, quando abrimos os olhos, todos estávamos em frente ao Empire State como combinado.

Quando estávamos prestes a entrar no edifício, um segurança berrou:

- Cães não são permitidos, senhoritas.

Esqueço por um instante que estou falando com um humano:

- Que cão? Olha aqui, você sabe de quem sou filha? – ralho.

Val rapidamente me cortou:

- Tudo bem. – ela disse ao homem docemente.

Lanna e eu franzimos o cenho.

- A névoa. – sussurrou Val.

- Ah, é! – eu e Lanna dissemos em uníssono. Como pude me esquecer?

Sem mais nem menos nos afastamos do Empire State, eu guiando o Pégaso pela rédea.

- Teremos de ir ao Olimpo voando. Subam no Pégaso. – entreguei à Val a rédea de ouro.

- Mas e você? – perguntou Val.

-Bom, não posso voar muito alto e nem por muito tempo, então irei apenas me apoiar no Pégaso, é o suficiente.

- OK. – ela respondeu.

Colocamos em prática o plano e, rapidamente, chegamos bem alto no céu.

- Ei, o Pégaso está dizendo algo. – começa Lanna. – “Se o segurança viu um cachorrinho aquela hora, agora ele viu três garotas montadas num cão?” – Todos gargalhamos.

- Meus sentidos dizem que o Olimpo está a 100 metros norte, daí 20 metros leste. – disse.

- Pégaso está dizendo algo: - Lanna anuncia – “ Tem certeza, senhorita? Já fui ao Olimpo, não são essas as coordenadas.” – ela faz uma voz tão igual a que eu imaginava para o Pégaso que chega a me perturbar.

- É claro que são! Nunca erro.

- “O que você acha, Val? Prefere acreditar em mim ou nessa semideusinha?” –sempre que Lanna diz o que o Pégaso fala , ela fica com as mãos pressionando as têmporas.

Eu e o Pégaso discutimos por um tempo, vi que as meninas estavam ficando confusas. De repente, três fúrias nos atacaram e percebi que teria que combatê-las sozinha, mas teria de ser rápida, o máximo de tempo de permanência no ar, nessa altitude, seria de dez minutos.

Rapidamente conjurei um raio sob uma das fúrias que se desintegrou. Cortei a cabeça da outra e ela também se desintegrou. Por último joguei um pouco da poção paralisante na boca da última que imediatamente caiu inerte.

Todos, incluindo o Pégaso, pareciam assustados com meu grau de raiva, além disso, muito ofegante, voltei a me apoiar no Pégaso.

- Todos sigam meus sentidos, agora!

Sem dizer nada, o Pégaso me obedeceu e, em cinco minutos, estávamos na varanda do Olimpo. Apenas eu e o Pégaso entramos, as meninas ficaram esperando lá.

Zeus pediu para que todos os deuses olimpianos se retirassem do salão, alguns claramente não gostaram.

- Selena, estou tão orgulhoso de você! Você honrou meu nome e será recompensada por isso.

Ele pegou um de seus preciosos raios e me entregou. Não consegui parar de sorrir, então ele se virou para o Pégaso, retirou a rédea de ouro e assentiu.

O Pégaso saiu voando gloriosamente, com ares de satisfação, ele estava livre!

Em seguida Zeus reduziu sua altura para a de um adulto normal, ficou cara a cara comigo e disse:

- Desde a primeira vez que a vi, soube que seu futuro seria grandioso como o de Thalia, Jason, Hércules, Perseu... Bem, eu estava certo, mais uma vez pra variar.

Eu sorrio e ele me abraça.

- Vá, minha filha, em paz.

Retirei-me do Olimpo com lágrimas nos olhos, porém, antes de chegar na varanda, limpei os olhos.

- Vamos para o elevador já, será um longo caminho de volta. – disse.

- Não, não. Tenho mais três pérolas! – disse Val feliz da vida.

- Di immortales! Como você conseguiu tantas pérolas? – perguntou Lanna.

- É que, como redenção, Perséfone nos presenteou com sete pérolas, para que pudéssemos ter uma viagem de volta bem rápida e tranquila. – esclareceu.

- Ah! – disse – Então não vamos perder tempo. Visualizem a entrada do acampamento!

Ela nos entregou as pérolas e as esmagamos. Estamos na entrada do acampamento.

Olhei para o céu e uma chuva doce começou a cair. Olhei para as meninas:

- Nós conseguimos. Nossa primeira missão! – exclamei.

ANEXO 7



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP/UFJF
36036-900 JUIZ DE FORA - MG – BRASIL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(No caso do responsável pelo menor)

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa "Intertextualidade e expansão do repertório do leitor em formação", vinculada ao Projeto **"**Compartilhamento e intertextualidade: estratégias de mediação no letramento literário". Nesta pesquisa pretendemos testar a leitura conjunta de várias obras que apresentam conexões entre si (rede intertextual), tomando como ponto de partida aquela com a qual os leitores adolescentes mais se identificam por ter se tornado referência para sua geração, como forma de expandir o repertório literário dos alunos.
O motivo que nos leva a estudar esse assunto é, por um lado, a importância que atribuímos à leitura literária na formação humana e, por outro, a constatação das dificuldades que a formação de leitores tem encontrado para se efetivar, dado o resultado de pesquisas nacionais voltadas para o estudo do comportamento leitor no Brasil.
Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s):

- questionário inicial com os participantes, a fim de averiguar seus hábitos de leitura;
- familiarização dos alunos com a série *Percy Jackson*, através da leitura compartilhada de capítulos do volume 1 e da adaptação dessa obra para os quadrinhos e para o cinema;
- leitura compartilhada do segundo livro da série *Percy Jackson e os Olimpianos*, *O mar de monstros*, o qual apresenta conexões com vários mitos gregos e, em especial, com a obra grega *Odisseia*, de Homero;
- leitura compartilhada de uma adaptação da *Odisseia* para o jovem leitor (*Ruth Rocha conta a Odisseia*, de Ruth Rocha);
- leitura compartilhada de uma parte da *Odisseia* em versos (em tradução de Trajano Vieira);
- contato dos alunos com a parte lida na etapa anterior, agora no original grego (para apreciação visual);
- realização de produções textuais ficcionais e críticas, a serem encaminhadas para publicação em sites especializados (por exemplo, em sites de criação ficcional a partir de personagens literários já existentes e em revistas virtuais de literatura);
- registro da observação de alterações no comportamento leitor dos alunos.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, ele tem assegurado o direito à indenização. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O (A) Sr. (a),

como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem na possibilidade, embora muito pequena, de identificação dos participantes através de suas produções textuais. A pesquisa contribuirá para desenvolver o letramento literário dos participantes, tornando-os mais interessados na leitura de obras literárias, mais hábeis para compreender o que leem e mais dispostos a responderem critica e criativamente às leituras realizadas. Esse processo contribuirá também, consequentemente, para a ampliação de sua capacidade de leitura em geral, o que se refletirá positivamente em seu desempenho escolar, e para sua formação humana, ajudando-o a se conhecer melhor, conhecer melhor as pessoas e o mundo à sua volta.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF e a outra será fornecida ao Sr. (a).

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 20___.

_____

Assinatura do (a) Responsável

_____

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa/UFJF
Campus Universitário da UFJF
Pró-Reitoria de Pesquisa
CEP: 36036-900
Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

Elza de Sá Nogueira
Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF
Endereço: Rua Visconde de Mauá, 300, Bairro Santa Helena
CEP: 36015-260
Fone: (32)3229-7607
Email: elzadesanogueira@terra.com.br

ANEXO 8



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP/UFJF
36036-900 JUIZ DE FORA - MG – BRASIL

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Anuência do participante da pesquisa, criança, adolescente ou legalmente incapaz).

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa "Intertextualidade e expansão do repertório do leitor em formação", vinculada ao Projeto **"**Compartilhamento e intertextualidade: estratégias de mediação no letramento literário". Nesta pesquisa pretendemos testar a leitura conjunta de várias obras que apresentam conexões entre si (rede intertextual), tomando como ponto de partida aquela com a qual os leitores adolescentes mais se identificam por ter se tornado referência para sua geração, como forma de expandir o repertório literário dos alunos. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é, por um lado, a importância que atribuímos à leitura literária na formação humana e, por outro, a constatação das dificuldades que a formação de leitores tem encontrado para se efetivar, dado o resultado de pesquisas nacionais voltadas para o estudo do comportamento leitor no Brasil.
Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s):

- questionário inicial com os participantes, a fim de averiguar seus hábitos de leitura;
- inserção dos alunos na "comunidade de leitores" da série Percy Jackson, através da leitura compartilhada de capítulos do volume 1 e da adaptação dessa obra para HQ e para o cinema;
- leitura compartilhada do segundo livro da série *Percy Jackson e os Olimpianos*, *O mar de monstros*, o qual estabelece relação intertextual com vários mitos gregos e, em especial, com a *Odisseia*, de Homero;
- leitura compartilhada de uma adaptação da *Odisseia* para o jovem leitor (*Ruth Rocha conta a Odisseia*, de Ruth Rocha);
- leitura compartilhada de um dos cantos da *Odisseia* (em tradução de Trajano Vieira);
- apresentação do canto lido no original grego (para apreciação visual);
- realização de produções textuais ficcionais e críticas, ambas com enfoque na intertextualidade, a serem encaminhadas para publicação em sites especializados (por exemplo, em sites de criação ficcional a partir de personagens literários já existentes e em revistas virtuais de literatura);
- registro da observação de alterações no comportamento leitor dos alunos em diário de campo.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou

interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem na possibilidade, embora muito pequena, de identificação dos participantes através de suas produções textuais. A pesquisa contribuirá para desenvolver o letramento literário dos participantes, tornando-os mais interessados na leitura de obras literárias, mais hábeis para compreender o que leem e mais dispostos a responderem critica e criativamente às leituras realizadas. Esse processo contribuirá também, consequentemente, para a ampliação de sua capacidade de leitura em geral, o que se refletirá positivamente em seu desempenho escolar, e para sua formação humana, ajudando-o a se conhecer melhor, conhecer melhor as pessoas e o mundo à sua volta.
Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ **(se já tiver documento),** fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi o termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas *dúvidas.*

Juiz de Fora, ____ de _____ de 20___.

_____ _____

Assinatura do (a) menor Assinatura do Pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa/UFJF
Campus Universitário da UFJF
Pró-Reitoria de Pesquisa
CEP: 36036-900
Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

Elza de Sá Nogueira
Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF
Endereço: Rua Visconde de Mauá, 300, Bairro Santa Helena
CEP: 36015-260
Fone: (32)3229-7607
Email: elzadesanogueira@terra.com.br

Anexo 9

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

Eu, _____, responsável pelo aluno (a)_____, do 8º ano A, da Escola Municipal _____, autorizo que fotos e filmagens que incluam meu/minha filho (a) sejam feitas e utilizadas:

A) PELA EQUIPE DA ESCOLA PARA FINS PEDAGÓGICOS;

B) PARA FINS DE DIVULGAÇÃO DO TRABALHO DA ESCOLA (EM INFORMATIVOS, ENCARTES, FOLDERS, JORNAIS INTERNOS E/OU SEMELHANTES), BEM COMO AS ATIVIDADES DO PROJETO **"COMPARTILHAMENTO E INTERTEXTUALIDADE: ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO NO LETRAMENTO LITERÁRIO";**

C) PARA FINS DE PUBLICAÇÃO EM *SITE/BLOG* TAMBÉM COM FINS PEDAGÓGICOS.

Estou ciente de que as imagens serão usadas para fins pedagógicos e não comerciais, resguardadas às limitações legais e jurídicas.

Juiz de Fora, ___ de março de 2015.

Dados do responsável pelo (a) aluno (a):

Nome:_____
Endereço:_____
Telefone:_____
Carteira de identidade:_____
CPF:_____
Assinatura:_____