



**UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO *PROF. JOSÉ DE SOUZA HERDY*
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO, ARTES, LETRAS E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HUMANIDADES, CULTURAS E ARTES**

MARLUCE MORAES DOS SANTOS

**LEITURA E EXPERIÊNCIA: PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DO SUJEITO-
LEITOR EM UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR**

**DUQUE DE CAXIAS
2018**

MARLUCE MORAES DOS SANTOS

LEITURA E EXPERIÊNCIA: PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DO SUJEITO-
LEITOR EM UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Dissertação apresentada à Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO, como parte dos requisitos parciais para obtenção do grau de Mestre em Humanidades, Culturas e Artes.

Área de concentração:
Educação, Linguagem e Cultura

Orientador: Prof. Dr. Idemburgo Frazão

DUQUE DE CAXIAS
2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE/BIBLIOTECA - UNIGRANRIO

S237I Santos, Marluce Moraes dos.
Leitura e experiência: propostas de formação do sujeito-leitor em uma perspectiva interdisciplinar / Marluce Moraes dos Santos.- Duque de Caxias, 2017.
146 f. : il. .; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Humanidades, Culturas e Artes) – Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, 2017.

“Orientador: Profº. Drº. Idemburgo Pereira Frazão Felix”.

Bibliografia: f. 134--137.

1. Educação. 2. Leitura. 3. Interdisciplinaridade. 4. Relação aluno-escola. I. Félix Idemburgo Pereira Frazão. II. Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”. III. Título.

CDD – 370

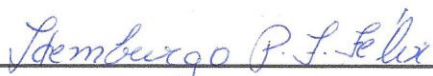
Marluce Moraes dos Santos

**Leitura e Experiência: Propostas de Formação do Sujeito Leitor em uma
Perspectiva Interdisciplinar.**

Exemplar apresentado para avaliação pela banca examinadora em

28/02/2018

Aprovado pela banca examinadora:



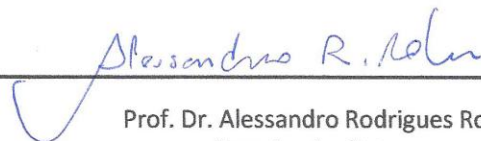
Prof. Dr. Idemburgo Pereira Frazão Felix
Orientador

UNIGRANRIO



Prof. Dr. Angelo Santos Siqueira
Examinador Interno

UNIGRANRIO



Prof. Dr. Alessandro Rodrigues Rocha
Examinador Externo

CATEDRAL DA UNESCO/PUC

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Jesus, meu Salvador e Redentor, por mais uma vitória.

Aos meus pais Mauro (*in memoriam*) e Arlete, com toda a minha gratidão, por tudo que fizeram por mim.

Ao meu marido Nilber, meu companheiro incondicional, pelo incentivo e apoio ao longo da minha trajetória.

À minha filha Fernanda, o meu tesouro maior, por ceder o tempo que era só seu para este trabalho.

À Neide Granadeiro, pelo apoio e encorajamento.

Ao meu orientador, Professor Doutor Idemburgo Frazão, pela confiança, atenção dispensada, paciência e apoio, além das valiosas e precisas orientações no desenvolvimento deste trabalho.

À Professora Doutora Vera Kauss, pela amizade e preciosas orientações no início da caminhada desta investigação.

Aos membros da banca de qualificação e defesa, Prof. Dr. Alessandro Rocha Rodrigues e Prof. Dr. Ângelo Siqueira. Obrigada pela sabedoria compartilhada!

À Direção do Colégio Pedro II – Campus Engenho Novo I e toda a equipe, por toda amizade e carinho.

À Equipe da Divisão de Leitura da SME/Duque de Caxias, em especial a Penélope Monteiro e Marcia Oliveira, pelo incentivo e apoio em todo tempo.

A todos que de alguma forma participaram para que este sonho fosse realizado.

Muito Obrigada!

*Não restam dúvidas de que isto é leitura:
reescrever o texto da obra dentro do texto
de nossas vidas.*

Roland Barthes

RESUMO

Esta pesquisa busca analisar como a prática de leitura, com ênfase em textos literários e de caráter interdisciplinar, contribui para a efetivação de uma educação que vise à formação crítica e cidadã do sujeito-leitor. Tomou como campo de pesquisa uma instituição pública de ensino na cidade do Rio de Janeiro. A investigação se caracteriza como um estudo de caso, de natureza descritiva e de abordagem predominantemente qualitativa. Para tal, utilizou a observação participante e o questionário como instrumentos de coleta de dados. Os resultados constataam que a leitura contribui para uma melhor preparação do aluno para a vida, mas, em especial, sob o aspecto do exercício crítico e consciente da cidadania, quando valoriza o uso do texto literário enquanto via de conhecimento e reflexão do indivíduo sobre si mesmo e sobre o mundo. Ao proporcionar ao aluno-leitor a oportunidade de interagir com a obra literária, em uma perspectiva interdisciplinar, construindo sentidos e apropriando-se de elementos que apontam para o ser humano como um todo, a escola o ajuda a lidar com a complexidade do mundo contemporâneo.

Palavras-chave: escola, interdisciplinaridade, leitura, textos literários, sujeito-leitor

ABSTRACT

This research aims to analyse how the practice of reading, with emphasis on literary texts and of interdisciplinary nature, contributes to the accomplishment of an education that aims at the critical formation and citizen of the subject-reader. It took as a field of research a public educational institution in the city of Rio de Janeiro. The research is characterized as a case study, descriptive in nature and predominantly qualitative approach. To do so, it was used participant observation and the questionnaire as data collection instruments. The results show that reading contributes to a better preparation of the student for life, but especially in the aspect of critical and conscious exercise of citizenship, when it values the use of the literary text as a way of knowledge and reflection of the individual about himself and the world. By providing the learner with the opportunity to interact with the literary work, in an interdisciplinary perspective, constructing meanings and appropriating elements that point to the human being as a whole, the school helps to deal with the complexity of the contemporary world.

Keywords: school, interdisciplinarity, reading, literary texts, subject-reader

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Idade dos alunos	82
TABELA 2 - Livro ou texto literário que mudou algo em sua vida.....	91
TABELA 3 - Mudanças a partir da leitura.....	92

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Significado da leitura	84
GRÁFICO 2 - Quanto ao gosto pela leitura	85
GRÁFICO 3 - Quantidade de livros que lê por mês	86
GRÁFICO 4 - Preferência de leitura	87
GRÁFICO 5 - Textos literários conhecidos	88
GRÁFICO 6 - Principal motivação para leitura	89

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	Apresentação do livro “Ludi na Revolta da Vacina”.....	102
FIGURA 2 -	Resultado da pesquisa da expressão “a preço de banana”.....	105
FIGURA 3 -	Produção textual com metáforas retiradas do livro.....	106
FIGURA 4 -	Título e imagem da reportagem.....	109
FIGURA 5 -	Linha de tempo criada pelos alunos.....	112
FIGURA 6 -	Transformações na paisagem do bairro de Copacabana ao longo do tempo.....	114
FIGURA 7 -	Alunos pesquisando no Laboratório de Informática.....	116
FIGURA 8 -	Pesquisa sobre o Arco do Teles.....	117
FIGURA 9 -	Livro da turma com a releitura da história “Ludi na Revolta da Vacina”.....	118
FIGURA 10 -	Propaganda do Cine “Ludi na Revolta da Vacina”.....	119
FIGURA 11 -	Construindo cenários em Artes Visuais.....	120
FIGURA 12-	Cenário de lugares retratados no livro “Ludi na Revolta da Vacina”.....	120
FIGURA 13 -	Teste de conhecimentos sobre o mosquito <i>Aedes aegypti</i> e doenças transmitidas por ele.....	123
FIGURA 14 -	Títulos de reportagem sobre a febre amarela.....	124
FIGURA 15 -	Comportamento da população em relação à vacinação no passado e nos dias atuais.....	125
FIGURA 16 -	Passeio ao centro da cidade.....	128

LISTA DE SIGLAS

OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPL	Instituto Pró-Livro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PPP	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. LEITURA LITERÁRIA E SUJEITO-LEITOR	19
2.1. Leitura: produção de sentidos	19
2.2. Recepção e leitura.....	26
2.3. O leitor e a produção da leitura.....	30
2.4. O dialogar do sujeito-leitor	32
2.5. A experiência da leitura.....	37
2.6. Leitura literária e a formação do cidadão crítico, criativo e solidário.....	41
3. O MOVIMENTO PELA LEITURA E PELA INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA.....	47
3.1. A formação de sujeitos-leitores no espaço escolar.....	47
3.2. Escola: lugar de mediação da leitura por prazer.....	51
3.3. Em foco a interdisciplinaridade.....	61
3.4. A leitura e a interdisciplinaridade.....	72
3.5. Escola-lugar.....	75
4. PENSANDO A PESQUISA, CONHECENDO A RELAÇÃO DO ALUNO COM A LEITURA.....	78
4.1. O cenário em estudo: contextualizando a escola.....	78
4.2. Modelando a pesquisa.....	80
4.3. A leitura na vida dos alunos participantes.....	83
4.4. O leitor transformado pela sua leitura.....	90
4.5. O olhar do aluno sobre as práticas interdisciplinares na escola.....	96
5. CAMINHANDO COM O PROJETO INTERDISCIPLINAR “LUDI NA REVOLTA DA VACINA”	100
5.1. Afinal, que história é essa?.....	100
5.2. Um outro tempo, um outro lugar.....	107
5.3. Novos parceiros para recontar a história.....	117
5.4. É hora de agir.....	121
5.5. Dando voz aos sujeitos-leitores.....	129
6. TECENDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS.....	135
APÊNDICE.....	139
Apêndice A. Questionário.....	139
Apêndice B. Quadro de observação participante.....	141
Apêndice C. Termo de consentimento livre e esclarecido.....	142
Apêndice D. Termo de autorização de uso de imagem e depoimento.....	143

ANEXO.....	144
Anexo A. Reportagem - Rio 2016: moradores de comunidades removidas dizem que não há clima de festa.....	144

1 INTRODUÇÃO

Saber ler é uma exigência básica para viver no mundo contemporâneo. Todavia, não se pode afirmar que uma pessoa, de fato, leu o texto, apenas por ter pronunciado as palavras que o constituem. O ato de ler não pode ser reduzido à atividade de decifrar o código alfabético, a fim de dar forma oral aos sinais gráficos.

Num mundo interligado e interativo, em que tudo velozmente se supera, em que as mudanças já não se dão de séculos em séculos, mas de ano para ano, impõe-se a exigência de um homem que não apenas maneje com destreza as habilidades de reconhecer e transcrever os sinais gráficos, mas, principalmente, de um homem que saiba interagir com a informação proporcionada pelo texto, compreendendo-o, analisando-o e posicionando-se criticamente frente a ele.

Pensando em um conceito amplo de leitura, ler é um ato de produção de sentidos, inserido em um processo sociocultural. A leitura de um texto só acontece, efetivamente, quando se é capaz de atribuir significado ao que foi decodificado. O significado atribuído pelo leitor ao texto está diretamente relacionado às experiências vividas por ele e aos seus conhecimentos prévios.

Cada um reveste sua leitura com sua própria bagagem biológica, psíquica e social, produzindo, assim, suas próprias interpretações. É nesse entender que um “sentido pode ser sempre outro [...] porque não se vai sozinho ao encontro, não se vai nu, mas com toda a carga de memória que se tem, e das próprias experiências” (YUNES, 2005, p. 101).

Freire (2016b) define o ser humano como um ser social e político que é construído nas relações com os outros seres humanos; como um ser singular que constitui sua própria maneira de ser, apesar de fazer parte, com os outros, da mesma espécie humana; como um ser histórico, que tem uma história, se constrói na história e constrói a história; como um ser que interpreta o mundo e que busca atribuir sentido às experiências que vive; como um ser que age e interfere em sua realidade; como um ser que está em um processo de “tornar-se”, de “vir a ser”, o que explica sua presença na história e no mundo; como um ser incompleto, inacabado e consciente do seu inacabamento.

O indivíduo não é capaz de reconhecer-se apenas como um sujeito em construção diante do seu próprio inacabamento como ser humano, mas é capaz também de reconhecer o percurso da vida social como uma construção (e

reconstrução) permanente, dando-lhe a possibilidade de “abrir um pouco o espaço das possibilidades e assim encontrar um lugar – mas um lugar em um mundo, em uma sociedade que transformamos um pouco, onde temos nossa parte, onde nos inscrevemos.” (PETIT, 2009, p. 54)

A identidade do ser humano pode ser, então, entendida como um processo aberto, inacabado, em construção e em transformação. Quanto mais aberto se está para pensar criticamente sobre si mesmo e sobre a sua realidade, mais o indivíduo se torna consciente e comprometido com a procura da transformação.

Nesse processo de busca e de construção de si mesmo, a leitura é um valioso instrumento para “preencher nossas lacunas, e alargar nosso acervo para nos tornar pessoas melhores e menos incompletas” (PRIETO; FILHO; BRANT, 2011, p. 62).

Ao evocar a leitura como caminho essencial para a construção do sujeito, é necessário destacar a leitura literária. A literatura é uma via privilegiada para conduzir o indivíduo a pensar sobre si mesmo e dar sentido ao que se vive.

Petit (2009) também discorre sobre esse pensamento ao afirmar:

E na literatura, em particular, encontramos palavras de homens e mulheres que permitem dizer o que temos de mais íntimo, que fazem aparecer, à luz do dia, aquele ou aquela que não sabíamos que éramos [...]. Textos que revelam a pessoa que lê, “revelar” no sentido de revelar uma foto, que mostram o que até então se encontrava oculto e não podia ser dito. (PETIT, 2009, p. 74-75).

Nesse sentido, a experiência do leitor com a leitura da obra literária o ajuda a formar e a transformar sua linguagem, seu pensamento e sua sensibilidade.

A leitura, em especial de textos literários, promove a interação entre o leitor e a obra, entre o lido e o vivido, dá asas à imaginação, permite sonhar com novas possibilidades, instiga as memórias do leitor e leva o indivíduo a pensar em sua vida, interferir nela e atuar na realidade à sua volta.

Intervir na sua história é, portanto, um dos principais objetivos da formação de leitores. O ato de ler pode levar o indivíduo a ver melhor o mundo, a descobrir e a questionar os porquês dos diferentes aspectos da vida e a constatar que a realidade é transformável. A leitura pode conduzir o sujeito ao caminho da cidadania.

A escola, como espaço comprometido com a educação do indivíduo, é responsável por promover as condições de desenvolvimento das potencialidades do

aluno, a fim de que este participe de maneira ativa da vida em sociedade. Sendo assim, precisa ser inteiramente comprometida com a formação de sujeitos-leitores.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN ressaltam o valor social da língua como condição essencial para que o sujeito ingresse no mundo letrado e constitua seu processo de cidadania:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1997, p. 30).

O Ministério da Educação reconhece a responsabilidade da escola em promover as condições de desenvolvimento das potencialidades linguísticas do educando a fim de que ele exerça plenamente a sua cidadania.

Para tal, a escola precisa desenvolver práticas leitoras que reflitam diretamente na formação do leitor enquanto sujeito pensante, sensível, crítico e criativo. Entretanto, é fundamental que a escola cative o aluno para a leitura, levando-o a descobrir o prazer de ler e isso só será possível se os modelos educacionais que privilegiam práticas leitoras onde o aluno é um mero agente passivo sejam superados.

Quando se trata de formar sujeitos-leitores, no espaço educacional, é importante considerar que não se pode associar a leitura a apenas uma condição humana, a cognitiva, é preciso considerar a necessidade de articular a formação das habilidades com a formação das sensibilidades, entendendo que o processo de formação é holístico, ou seja, que parte da realidade do ser inteiro como sujeito do processo de ensino-aprendizagem (ROCHA, 2016).

A responsabilidade de formar cidadãos não está confinada a nenhuma disciplina específica, assim como a prática de leitura, atividade constitutiva da aprendizagem, também não é exclusiva de uma área de conhecimento.

Sendo assim, a leitura, por sua natureza integradora de saberes, pode vir a ser um instrumento de articulação entre as diversas disciplinas, apontando para um trabalho em equipe, de maneira interdisciplinar.

A leitura, em especial a leitura literária, traz em seu âmago as potencialidades de um trabalho interdisciplinar. O texto literário, um objeto repleto de elementos que apontam para o ser humano como um todo, dialoga com diversos campos do conhecimento, podendo se tornar material adequado para a prática interdisciplinar.

Portanto, considerando a necessidade e mesmo a urgência na elaboração de projetos voltados à formação de leitores, dentro da perspectiva interdisciplinar, que encaminhem o aluno a ler a si mesmo e o mundo à sua volta, levando-o a situar-se como sujeito capaz de interferir conscientemente na sua história e na sociedade, chegou-se ao seguinte problema científico:

De que forma a prática de leitura, com ênfase em textos literários e de caráter interdisciplinar, pode contribuir para a efetivação de uma educação que vise à formação crítica e cidadã do sujeito-leitor?

A motivação para desenvolver esta pesquisa investigativa se dá pelo fato de que, há alguns anos, a pesquisadora passou a acompanhar o trabalho de formação de leitores realizado em escolas públicas e começou a tecer observações a respeito da prática de leitura.

Percebeu a necessidade de se desenvolver práticas pedagógicas que tornem o educando um leitor proficiente capaz de compreender o que está lendo, de identificar no texto a sua própria realidade e refletir sobre ela, de conhecer outras realidades a partir de suas interações com o lido, de articular a leitura do mundo à leitura da palavra.

Ao assumir a função de Coordenadora Pedagógica de Estudos Sociais do primeiro segmento do ensino fundamental no Colégio Pedro II, a pesquisadora pôde verificar que o uso de obras literárias nas aulas de História e de Geografia aumentava a motivação dos alunos para a construção do conhecimento e os levava a uma reflexão maior em relação ao tema estudado e às questões da vida cotidiana.

Surge, então, o desejo de se desenvolver um estudo onde se discuta a importância de uma pedagogia da leitura, que valorize o uso de obras literárias, que busque ter uma perspectiva interdisciplinar e que desenvolva a formação crítica do leitor, conscientizando-o de que o exercício da leitura vai muito além de uma

atividade de decodificação do código escrito, ou seja, de que o ato de ler requer reflexão, questionamento e construção de sentido, o que deve ser desenvolvido em todas as áreas do saber já que “o parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender o que está tecido junto.” (MORIN, 2005, p. 45).

Dessa forma, o trabalho teve como objetivo geral: analisar como a prática de leitura, com ênfase em textos literários e de caráter interdisciplinar, contribui para a efetivação de uma educação que vise à formação crítica e cidadã do sujeito-leitor.

Foram traçados os seguintes objetivos específicos: evidenciar no projeto pedagógico interdisciplinar, cuja atividade-elo seja a leitura literária, ações que preparem o leitor para o exercício da cidadania; verificar se o uso do texto literário favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares; identificar nas argumentações dos alunos evidências da formação do sujeito-leitor a partir da prática leitora de textos literários.

A base teórica é constituída, entre outros, nas obras de Freire (2011a, 2011b, 2011c, 2013, 2014, 2016a, 2016b) para tratar da importância da leitura da palavra como instrumento de diálogo, reflexão e transformação; Orlandi (2012) por propor uma reflexão crítica sobre a leitura; Larrosa (2002, 2007, 2011) por mostrar o caminho sobre a experiência da leitura literária na formação do sujeito; Petit (2009) por sua ampla reflexão sobre leitura literária e formação do ser humano; Fazenda (2011, 2012, 2013) por caracterizar e discutir em suas obras a interdisciplinaridade no campo pedagógico; Kleiman e Moraes (2007) por tratar e discutir o tema da leitura e da interdisciplinaridade na escola.

A investigação se caracteriza como um estudo de caso, de natureza descritiva e de abordagem qualitativa, utilizando a observação participante e o questionário como instrumentos de coleta de dados. A amostra deste estudo é formada por um total de 50 alunos participantes do quinto ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro.

A presente pesquisa está organizada em seis capítulos, sendo o primeiro esta introdução do trabalho.

O segundo capítulo faz referência ao suporte teórico desta investigação e serve de base para apresentar a concepção de leitura; descrever a relação entre a leitura literária e a construção do sujeito, baseada na produção de sentidos, na interação do leitor com o texto, no dialogismo, na leitura como experiência e no incentivo à imaginação, ao sonho e à reflexão.

O terceiro capítulo continua abordando a base teórica do trabalho, tratando a formação de leitores no espaço escolar, com destaque para a mediação da leitura por prazer. Dando sequência, discorre sobre a interdisciplinaridade e a sua possibilidade de diálogo com a leitura e a literatura. Finaliza o capítulo com a apresentação da escola-lugar.

O quarto capítulo começa apresentando o cenário do campo de estudo e a metodologia da pesquisa. Em seguida, expõe e discute os resultados coletados a partir do questionário aplicado aos alunos de quinto ano do primeiro segmento do ensino fundamental.

O quinto capítulo discute os dados coletados por meio da observação participante. São descritas e analisadas as atividades realizadas no projeto interdisciplinar desenvolvido no campo de estudo.

Finalizando esse estudo, no sexto capítulo, são apresentadas as considerações finais, abordando os principais resultados encontrados em função dos objetivos propostos. Além das recomendações julgadas necessárias a respeito do problema investigado.

2 LEITURA LITERÁRIA E SUJEITO-LEITOR

Este capítulo constitui a base teórica do trabalho para apresentar a concepção de leitura e o papel relevante da literatura na formação do leitor, sujeito, cidadão. Apresenta a relação entre a leitura literária e a construção do sujeito-leitor, baseada na produção de sentidos, na valorização da interação do leitor com o texto, no dialogismo, na leitura como experiência e no incentivo à imaginação, ao sonho e à reflexão. Aborda o texto literário como objeto repleto de elementos que apontam para o ser humano como um todo, sendo um valioso instrumento na formação integral de alunos.

2.1 LEITURA: PRODUÇÃO DE SENTIDOS

O progresso científico-tecnológico alcançado, principalmente nas últimas décadas, levou o homem a ter acesso a uma gama imensa de informações e conhecimentos que lhe passaram a chegar de toda parte, a todo o momento, desafiando-o a articulá-los, organizá-los e questioná-los.

É no advento dessa nova sociedade, que surge também a necessidade de um novo pensar em relação à leitura. O ato de ler, entendido como a simples ideia de codificação e decodificação de signos, atividade puramente mecânica, passa a não ser mais aceitável para que uma pessoa alcance uma vida social e profissional de sucesso, bem como desempenhe o exercício de uma cidadania ativa e interventiva. É o que fica claro nas palavras de Maria (2008):

Se num passado não tão remoto, a preocupação com o analfabetismo limitava-se ao ensino das primeiras letras, por assim dizer, considerando-se alfabetizado aquele que mal sabia reproduzir o desenho do próprio nome, hoje essa questão tem outra amplitude. Empresas contemporâneas necessitam de profissionais que tenham ótimo desempenho de leitura, não apenas para que sejam capazes de ler e decodificar manuais de instrução de máquinas sofisticadas; necessitam de pessoas que não se limitem à execução passiva de normas e atitudes mecânicas, mas que saibam pensar, interagir com situações novas e habilmente tomar decisões. Isso significa pessoas que tenham um bom nível de leitura geral, o que implica, sem dúvida, razoável leitura de mundo, informação generalizada, sobre questões contemporâneas e domínio de habilidades que permitam, a esse profissional, construir e reconstruir autodidaticamente o seu saber. (MARIA, 2008, p. 20).

Sendo assim, a partir da segunda metade do século XX, a compreensão da leitura passa a ter uma importância cada vez maior, ampliando-se os questionamentos e as discussões em torno da concepção de leitura.

Nos anos 70, Foucambert (1994) propôs uma política de “leiturização”. A partir de suas pesquisas em torno do ensino da leitura, o teórico francês afirmou que o “saber-decifrar” não poderia mais ser confundido com o “saber-ler”, pois a leitura não está além da decifração, na verdade ela tem outra natureza. A leitura é o resultado de ações complexas e interativas, de natureza distinta da decodificação. A passagem a seguir esclarece esta questão:

Ler não é apenas passar os olhos por algo escrito, não é fazer a versão oral de um escrito. Quem ousaria dizer que sabe ler latim só porque é capaz de pronunciar frases escritas naquela língua? Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é. (FOUCAMBERT, 1994, p. 5).

A decodificação de um texto, ou seja, o simples fato de um indivíduo pronunciar as palavras que constituem um escrito não assegura que haja leitura, entendida aqui em significado mais amplo. É a atribuição de sentido a esse escrito que se pode considerar leitura. Nessa perspectiva, Foucambert (1994) defende o fim da “Era da Alfabetização” e o início da “Era da Leiturização”. Em lugar de priorizar o estudo do código escrito e o saber sobre a língua, a ênfase deve ser dada em estratégias que possibilitem ao indivíduo construir sentido, recolher informações, elaborar hipóteses, fazer questionamentos, formular juízo sobre o escrito, refletir sobre sua prática cotidiana, enfim, estabelecer uma prática efetiva da leitura que responda às necessidades individuais e sociais de nosso tempo.

Soares (2012) também discorre sobre esse assunto quando diferencia alfabetização e letramento. Ela não estabelece uma contraposição entre os dois termos, mas uma associação entre eles, já que a alfabetização é a aquisição da “tecnologia” do ler e do escrever, enquanto o letramento refere-se à inserção da leitura e da escrita nas práticas sociais. Sendo assim, as habilidades de uso competente da leitura e da escrita são indissociáveis de seus usos.

Ao abordar a dimensão social do letramento, dentro de uma perspectiva que denomina “revolucionária”, a autora cita que

as habilidades de leitura e escrita não são vistas como “neutras”, mas são vistas como conjunto de práticas socialmente construídas, envolvendo o ler e o escrever, configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social. (SOARES, 2012, p. 35).

Para corroborar essa perspectiva revolucionária de letramento, a autora cita Freire (1921-1997):

Paulo Freire foi um dos primeiros a apontar essa força “revolucionária” que pode ter o alfabetismo, afirmando que ser alfabetizado deveria significar ser capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tornar-se consciente da realidade e transformá-la. Considerando que o alfabetismo pode ser um instrumento tanto para a libertação como para a domesticação do homem, dependendo do contexto ideológico em que ocorre, Freire evidencia a natureza política da aprendizagem da leitura e da escrita; sua concepção do alfabetismo como instrumento de promoção da mudança social é uma concepção essencialmente política. (SOARES, 2012, p. 36).

No pensar de Freire (2016a), a concepção de leitura deve ser encaminhada como instrumento de conscientização para a prática da liberdade, deve levar o indivíduo a assumir uma posição utópica frente ao mundo. Para ele, a utopia não é irrealizável, mas é a dialetização dos atos de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante.

Segundo o autor (2013), ler não é puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto, entretanto é uma operação inteligente que possibilita ao homem ter um olhar mais crítico sobre o mundo, que o ajuda a “desvelá-lo” e conhecê-lo a fim de chegar à “transformação permanente da realidade para a libertação dos homens” (FREIRE, 2016b, p. 17).

Ao ler, o homem é levado a compreender o que lhe é mostrado pelo texto; ao refletir criticamente sobre o que foi lido, o leitor compreende-se na mensagem; ao posicionar-se frente às informações colhidas na mensagem e aos acontecimentos que afetam sua vida, o indivíduo compreende-se no mundo, transformando-se e transformando-o.

Orlandi (2012) propõe uma reflexão crítica sobre a leitura, na perspectiva da análise de discurso, teoria que verifica a relação da linguagem com o contexto histórico-social, de acordo com suas condições simbólicas (linguísticas) e imaginárias (ideológicas) de produção.

A autora defende a ideia de que tomar a leitura como decodificação, ver o texto apenas como produto em que o leitor apreende nele simplesmente um sentido (informação) é uma forma de reducionismo linguístico. Ela afirma que:

O leitor não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto. Ou seja: considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. Daí se poder dizer que a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. No momento em que se realiza o processo da leitura, se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico. (ORLANDI, 2012, p. 37-38).

Nesse sentido, a linguagem não é simplesmente transmissão de informação, mas mediadora (transformadora) entre o sujeito e a sua realidade natural e social; a leitura, então, deve ser tratada no seu aspecto mais consequente, que é o da compreensão, processo este que não exclui a articulação entre as diversas linguagens que constituem o universo simbólico. Portanto, há de se ressaltar que em leitura “não há grau dez, o aluno-leitor não para de aprender a ler num momento dado, assim como não há possibilidade de se reconhecer um momento em que começa do nada.” (ORLANDI, 2012, p.48)

Sendo assim, é importante, então, considerar que a experiência do sujeito com o mundo à sua volta é anterior ao próprio ato de leitura. Antes mesmo de dominar o código linguístico escrito, o indivíduo lê o mundo, apropria-se de conceitos e ideologias e de valores. É o que afirma Freire (2011a, p.19) quando diz que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”.

A partir do nascimento, o homem começa fazer a leitura do mundo através dos órgãos do sentido. Ele estabelece interações com o mundo que o cerca que lhe permitem acumular referenciais que o tornarão capaz de comunicar-se de forma cada vez mais complexa. Desde cedo, ele se apropria de uma gama de informações do seu contexto familiar, da sua vizinhança, dos grupos sociais com quem se relaciona, enfim, antes de tornar-se leitor de signos verbais escritos, o homem se torna leitor do mundo.

Ninguém aprende a ler nos livros: todos aprendemos a ler lendo o mundo à nossa volta. Lemos na natureza o tempo que vai fazer, ou

em que estação do ano estamos; lemos nos rostos e gestos dos que nos cercam se estão felizes, tensos, tristes, irritados; lemos cores, sons; usamos nossos cinco sentidos no ato de ler o mundo e somente por isso, um dia, aprendemos a ler a palavra escrita. (VERSIANI; YUNES; CARVALHO, 2012, p.17).

Freire (2013) ressalta que a (re)leitura do mundo, por meio da leitura da palavra, só pode ser compreendida a partir da leitura anterior de mundo do sujeito. Abaixo a fala do autor apresenta tal reflexão:

Uma das formas de realizarmos este exercício consiste na prática que me venho referindo como "leitura da leitura anterior do mundo", entendendo-se aqui como "leitura do mundo" a "leitura" que precede a leitura da palavra e que perseguindo igualmente a compreensão do objeto se faz no domínio da cotidianidade. A leitura da palavra, fazendo-se também em busca da compreensão do texto e, portanto, dos objetos nele referidos, nos remete agora à leitura anterior do mundo. (FREIRE, 2013, p. 30).

Na teoria freireana, a inter-relação mundo-palavra e palavra-mundo está sempre presente. Para ele, o movimento dinâmico de leitura do mundo – leitura da palavra – (re)leitura do mundo é cíclico e fundamental na vida do homem. Tomando essa dinâmica como objeto de sua reflexão crítica, o indivíduo cria uma nova realidade a partir da sua (re)leitura do mundo. A criação da nova realidade deve também tornar-se objeto de uma nova reflexão crítica, a partir da relação leitura do mundo – leitura da palavra – (re)leitura do mundo, gerando novas transformações.

A concepção contemporânea de leitura baseia-se na ideia de que ler é um ato de produção de sentidos, inserido em um processo sociocultural. O processo de leitura começa quando se aprende a ler o mundo, a dar sentido a ele e a nós mesmos. A decodificação dos signos é apenas uma etapa para que a leitura da palavra possa acontecer, visto que o ato de ler só acontece realmente, quando se é capaz de atribuir significado ao que foi decodificado.

O sentido atribuído ao texto está diretamente relacionado ao leitor, considerando que:

[...] quem lê o faz com toda a sua carga pessoal de vida e experiência, consciente ou não dela, e atribui ao lido as marcas pessoais de memória, intelectual e emocional. Para ler, portanto, é necessário que estejamos minimamente dispostos a desvelar o sujeito que somos – ou seja, lugar do qual nos pronunciamos [...] (YUNES, 2003, p.10)

Por meio da leitura e de suas relações de sentido, o homem apura o pensar e o sentir em relação a si mesmo e ao outro. Consequentemente essa interação com o texto proporciona novos conhecimentos e uma postura reflexiva em relação ao seu próprio universo, estimulando o indivíduo a fazer novas inferências em sua leitura de mundo.

Manguel (1997) afirma que

é o leitor que lê o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo. Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e aonde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial. (MANGUEL, 1997, p. 19-20).

É desse modo que o leitor produz sentidos de acordo com o seu olhar no texto, ele segue interpretando sua relação com o mundo a partir de suas experiências e leituras. É nesse entender que se explica a possibilidade de um mesmo texto produzir diferentes leituras por distintos leitores.

Ao buscar conceituar a leitura, é possível encontrar várias abordagens entre os autores, entretanto, eles não tecem definições antagônicas. Sob essa perspectiva, apresenta-se a concepção de leitura por Villardi (1997):

O ato de ler ultrapassa, num primeiro patamar, habilidades de simples decodificação; num segundo, a capacidade de atribuir sentido ao que foi codificado; e ancora-se, finalmente, na habilidade de compreender o que nos chega por meio das informações colhidas, analisando-as e posicionando-nos criticamente frente a elas. (VILLARDI, 1997, p. 9).

Nesse trabalho, portanto, pensando a leitura para além do reconhecimento e o domínio do código escrito, entende-se que ler é um ato de produção de sentidos que viabiliza o leitor a conhecer o mundo, a compreender-se nele e a intervir sobre ele.

O homem é por natureza um ser em construção, é um ser social e político que se constitui na relação com o outro, é um ser histórico, que se constrói na história, é um ser incompleto, mas consciente de seu estado de incompletude.

Freire esclarece esta questão do homem como um ser inacabado quando afirma:

Em determinado momento, empurrados por sua própria curiosidade o homem e a mulher em processo, em desenvolvimento, se reconhecem inacabados e a primeira consequência é que o ser que se sente inacabado entra em um processo permanente de busca. Eu sou inacabado, a árvore também é, porém eu sou mais inacabado do que a árvore porque eu sei que sou. Como consequência quase inevitável de saber que sou inacabado, me insiro em um movimento constante de busca, não de busca pontual disto ou daquilo, mas sim de busca absoluta, que pode levar a busca de minha própria origem, que pode levar-me a uma busca do transcendental, a uma busca religiosa que é tão legítima como uma busca não-religiosa. Se há algo que contraria a natureza do ser humano é a não-busca e portanto a imobilidade. (FREIRE, 2009, p. 23).

Freire (2009) acrescenta que, junto com a consciência do inacabamento, encontra-se a esperança, que motiva o ser humano a resistir e a enfrentar os obstáculos na procura da compreensão e da transformação de si mesmo e do mundo. É precisamente na experiência humana de saber-se inacabado e no permanente processo de esperançosa busca que reside a possibilidade da educação. A consciência de sua incompletude criou a “educabilidade do ser”. A educação, então, é uma especificidade humana.

A expressão de sujeito inacabado, que busca continuamente completar-se, mantendo-se em permanente construção, “longe de indicar a fragmentação, irreversível, denunciada insistentemente pelas ciências humanas e sociais, é condição mesma de sua existência e postula a exigência ininterrupta de tornar-se leitor.” (YUNES, 2005, p. 32)

Quando se fala em leitura como uma via importante para a construção do sujeito há que se falar no texto literário. Para Petit (2009), a literatura se endereça ao indivíduo, levando-o a pensar sobre si mesmo; a simbolizar sua experiência; a dar sentido ao que se vive; a expressar o que se tem de mais secreto; a refletir sobre sua realidade. Esse é o propósito da literatura.

Ao pensar na formação de sujeitos-leitores, no ambiente escolar, Kleiman e Moraes (2007) vão afirmar que a atividade verbal é uma “construção de sentidos” (KLEIMAN; MORAES, 2007, p. 48), que pode dar-se a partir de um “texto já escrito ou em construção”. Logo, constitui-se em requisito básico para a construção inicialmente de sentido e, depois, do conhecimento.

Para as autoras, a escola é um espaço social que pressupõe cooperação e troca, devendo, portanto, privilegiar a construção do conhecimento por meio da interação dos diversos segmentos que compõem a comunidade escolar,

possibilitando que o conhecimento se torne mais significativo para todos os envolvidos. Para isso, propõem a leitura como atividade central na prática escolar.

Nessa construção, a leitura pode ser objetivo e instrumento da aprendizagem. Na qualidade de instrumento, pertence a todas as disciplinas, pois é, por excelência, a atividade na qual se baseia grande parte do processo de aprendizagem em contexto escolar. Na qualidade de objetivo, envolve a formação de atitudes – a valorização da prática – e a transmissão de valores – aquilo que a sociedade considera importante para as futuras gerações. (KLEIMAN; MORAES, 2007, p. 44).

A leitura é uma atividade constitutiva da aprendizagem, de natureza integradora de saberes. A interdisciplinaridade é uma proposta integradora de disciplinas e de construção de novos saberes. A obra literária é um objeto carregado de elementos que apontam para o ser humano como um todo e, assim, propenso a desenvolver nele a reflexão acerca de sua própria identidade e a de seus semelhantes. Essa potencialidade inata de cada uma permite a integração entre elas. (MÜGGE, 2011).

Sendo assim, a leitura literária pode vir a ocupar um lugar ímpar em projetos interdisciplinares no espaço educacional, visando a oferecer aos alunos condições para que ele conheça o mundo em que vive, compreenda-se nele e seja capaz de intervir sobre ele.

2.2 RECEPÇÃO E LEITURA

Em anos recentes, no campo dos estudos teóricos da linguagem e literatura, registraram-se transformações, que redefiniram a função do texto literário e o papel do leitor de hoje em comparação com o leitor de ontem.

Outrora o texto literário era grandeza autônoma, documento de uma época, lugar onde se localizava a verdade apreendida por uma voz inspirada. Diante dele, a tarefa do leitor era, a partir de dados retóricos, reconstituir esse texto, descobrir o seu sentido encoberto. Para isso chegava a encarnar em si próprio a imagem projetada pelo autor, do qual devia constituir um duplo e com o qual deveria estabelecer um consenso (LIMA, 2005, p.76)

Hoje, o leitor passa a ter uma atuação efetiva na realização da obra, envolvendo-se ativamente no processo de construir sentido.

Essa mudança de ênfase, do autor para o leitor, com a ideia de que o mundo não está na palavra escrita do autor, mas na palavra reconstituída pelos leitores, tem seu início a partir das considerações teóricas de Hans Robert Jauss, no final da década de 60.

Jauss (1994) realiza sua crítica às escolas formalistas e marxistas por privarem a literatura da dimensão de sua recepção e efeito, pois ignoram a figura daquele que lê, atribuindo ao leitor um papel passivo.

O autor complementa:

A escola marxista não trata o leitor – quando dele se ocupa – diferentemente do modo com que ele trata o autor: busca-lhe a posição social ou procura reconhecê-lo na estratificação de uma dada sociedade. A escola formalista precisa dele apenas como o sujeito da percepção, como alguém que, seguindo as indicações do texto, tem a seu cargo distinguir a forma ou desvendar o procedimento. [...] Ambos os métodos, o formalista e o marxista, ignoram o leitor em seu papel genuíno, imprescindível tanto para o conhecimento estético quanto para o histórico: o papel do destinatário a quem, primordialmente, a obra literária visa. (JAUSS, 1994, p.23)

Apesar de se contrapor às concepções marxistas e formalistas, Jauss (1994) não as renega, antes acolhe suas contribuições. Entretanto, o autor contempla a relação entre leitor e literatura, baseando-se no caráter estético e histórico da obra literária, sendo o valor estético comprovado por meio da comparação com outras leituras e o valor histórico por meio da compreensão da recepção de uma obra a partir de sua publicação, bem como pela recepção do público ao longo do tempo.

A historicidade da literatura se constrói pelo “experienciar dinâmico da obra literária por parte do leitor” (JAUSS, 1994, p. 24), sendo o fator primordial da literatura a relação dialógica entre a obra e o leitor. Para o autor, a historicidade da obra literária se consolida pela atualidade que é determinada pelo receptor, sendo assim, não depende da época em que o texto foi escrito, mas do momento em que foi lido. Essa atitude rompe com a noção da cadeia temporal, já que o autor e a obra começam a fazer parte da história no momento em que são lidos, no instante que são aceitos pelo público leitor.

Com a mudança de foco de investigação para a recepção, ou seja, o leitor, Jauss considera a subjetividade da obra no momento em que é lida, visto que leitores de uma mesma época recebem de forma distinta uma mesma obra por

terem experiências de vida e percursos de leitura diferentes; leitores de tempos diversos igualmente constroem distintas leituras motivadas por aspectos que dizem respeito, principalmente, aos fatores sociais. Dessa forma, para o autor, “a obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto” (JAUSS, 1994, p. 25). Em suma, os textos literários são atualizados constantemente pelo leitor.

Um dos postulados mais conhecidos da teoria de Jauss é o “horizonte de expectativas”, conceito criado para designar o movimento que o leitor faz ao experienciar a obra literária a partir do saber prévio que possui do gênero, da forma, da temática que é apresentada no texto e da própria identificação da linguagem poética. Para Jauss (1994):

A obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então - e não antes disso -, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores. (JAUSS, 1994, p. 28)

O novo, apresentado pela literatura, dialoga com o leitor, despertando-lhe lembranças e suscitando-lhe expectativas. Assim, o processo de recepção se dá de maneira diferenciada entre os leitores. O horizonte de expectativas diz respeito às expectativas que aquele que lê nutre em relação ao texto, sendo responsável pela primeira reação do leitor à obra e estando sujeito a alterações e mudanças, conforme a perspectiva de quem lê.

O texto pode atender ao horizonte de expectativas do leitor ou provocar decepções, exigindo dele um novo posicionamento, uma mudança de horizonte.

Segundo Jauss (1994), o “caráter artístico de uma obra literária” é determinado pela distância estabelecida entre o que o leitor já sabe, seu horizonte de expectativas, e a obra, sendo denominada por ele de “distância estética”. Logo, o valor de uma obra é resultado do efeito produzido no leitor, caracterizado por uma mudança do que já é conhecido. Sendo assim, as importantes obras não são aquelas que simplesmente atendem às expectativas de quem lê, mas aquelas que

conseguem provocar o leitor de todas as épocas, permitindo novas leituras em cada momento histórico, legitimando-se para permanecer no tempo.

Além do valor estético, Jauss (1994) trata do valor histórico de uma obra, propondo estabelecer um paralelo a partir da recepção da obra nos dias atuais com a época de sua publicação. A possibilidade de diferentes interpretações entre a recepção do passado e a atualização no presente é a marca de sua historicidade. Esse modelo proposto pelo autor liberta as obras de um determinado período, aumentando suas fronteiras pelo tempo.

O autor também trata da relação entre a literatura e a vida, pressupondo uma função social para a criação literária, pois à medida que a literatura proporciona ao leitor visualizar questões de sua prática cotidiana, promovendo a queda de tabus e oferecendo àquele que lê alternativas para solucionar os problemas da sua vida, manifesta-se seu aspecto social e formador. Para Jauss, “a função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativas de sua vida prática.” (JAUSS, 1994, p. 50)

A estética da recepção trouxe importante contribuição à literatura ao centrar as análises literárias no leitor, ressaltando o dialogar com a obra, que elevou o receptor de simples destinatário passivo para agente ativo.

Ler, como dito anteriormente, é abrir-se para a leitura para construir sentidos e se construir enquanto leitor-texto. A amplitude do ato de ler vai depender da proficiência do leitor. Quanto maior for o seu acervo, suas inferências e visão de mundo, maior será sua compreensão do texto e sua interação com ele.

Portanto, o que se verifica é que a recepção se transforma na elaboração do olhar da leitura, em um universo tramado de significados. “Não há, portanto, um sentido dado desde sempre, mas, antes, aquele que surge a partir do chão concreto onde homens e mulheres pisam e constroem suas histórias e leem os textos.” (ROCHA, 2016, p.34).

Segundo Petit (2009), os leitores não podem ser dominados, antes “apropriam-se dos textos, lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção.” (PETIT, 2009, p. 26).

Certeau (2011) evoca essa liberdade do leitor e o caráter fugidio da leitura quando diz que “os leitores são viajantes; circulam em terras alheias; são nômades

que caçam furtivamente em campos que não escreveram.” (CERTEAU, 2011, p. 269).

Yunes (2003) acrescenta:

Se um texto só existe à medida que houver um leitor para lhe dar um significado, como assinala Chartier, ele é então, mais para *função leitor* que para *função autor*, sustenta-o o que o leitor *quer significar*, agora, nas *contingências* mesmas de sua condição de receptor, que longe de ser passivo provoca o texto, deslocando-o de sua estabilidade. Uma nova leitura tem sua gênese nos olhos, na memória, nos desejos do leitor que mobiliza sua vida para emprestá-la ao texto e, ao mesmo tempo, aproveitar para que ele a redimensione. (YUNES, 2003, p.12-13).

A leitura é uma prática criativa que permite ao leitor, a partir de seu próprio mundo, construir seus próprios caminhos no texto, apropriando-se de conteúdos singulares, revisando-os à sua maneira, à revelia do autor e do próprio texto. No entanto, ao mesmo tempo em que o leitor desloca o texto é também alterado por ele.

2.3 O LEITOR E A PRODUÇÃO DA LEITURA

Se o ato de ler não é simplesmente decodificar símbolos escritos, se a mera atividade de decifrar o código alfabético não atribui, efetivamente, significado ao que foi decodificado, se para que haja leitura é necessário produzir sentidos, se o cerne da produção de sentidos está no modo de relação (leitura) entre o dito e o compreendido pelo leitor, se compreender um discurso é atribuir sentidos, considerando o processo de significação, há que considerar o contexto da produção da leitura. “Se há ouvidos diferentes em cada homem, há que pensar nos efeitos que o dizer/grafar tem sobre os sujeitos, isto é, como se dá a recepção por parte do ouvinte/leitor. Cada um recebe a água vertida no receptáculo de que dispõe...” (YUNES, 2005, p. 20)

Orlandi (2012) ressalta a importância de se realizar uma reflexão crítica sobre as condições da produção da leitura, evidenciando alguns componentes, entre eles: os sujeitos (autor e leitor), a ideologia, a distinção entre leitura parafrástica (que procura repetir o que o autor disse) e a polissêmica (que atribui múltiplos sentidos ao texto), assim como considerar também as histórias da leitura do texto, as histórias das leituras do leitor.

Na perspectiva discursiva, a leitura é produzida em condições determinadas, ou seja, em um contexto sócio-histórico que deve ser considerado. Quando se trata de leitura, refere-se a uma prática repleta de linguagem e quando se fala de leitor, trata-se de uma concepção de sujeito que é afetado por processos ideológicos e inconscientes. As palavras escolhidas para uma mesma coisa, por sujeitos ou em situações diferentes, significam diferentemente umas das outras porque “as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas tiram seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem” (ORLANDI, 2012, p. 58) É nesse sentido que Eni Orlandi considera que toda leitura e todo leitor têm suas histórias.

Ao considerar que toda leitura tem sua história, entende-se que leituras possíveis em certas épocas, para um mesmo texto, não o foram em outras; e leituras que não são possíveis hoje serão no futuro. Isto pode ser observado em nós mesmos: lemos de maneira distinta um mesmo texto em épocas diferentes. “Dessa forma, podemos dizer que há leituras previstas para um texto, embora essa previsão não seja absoluta, pois sempre são possíveis novas leituras dele.” (ORLANDI, 2012, p. 87)

As obras literárias não estão presas em um determinado período, o que aumenta suas fronteiras pelo tempo. A possibilidade de diferentes interpretações entre a recepção do passado e a atualização no presente é a marca de sua historicidade.

Sobre este pensar, Yunes (2005) comenta:

As circunstâncias em que um texto ou filme ou quadro voltam a “funcionar” para novos potenciais leitores estão alteradas pelas circunstâncias históricas; quantas canções do exílio vêm reescrevendo nossa literatura segundo uma leitura dos tempos e da história? E embora na sua textualidade possamos recuperar muitas informações do que ocorria *in illo tempore*, elas não podem repercutir sobre os novos leitores do mesmo modo, o que resulta em novas percepções e expressões condicionadas por outros fatores e contextos. A permanência entre nós, tantos séculos depois, de um Quixote ou de uma Julieta não se sustentaria por razões estéticas isoladas na história da literatura. A diferença está na historicidade. (YUNES, 2005, p. 20)

Ao tratar da ideia de que todo leitor tem sua história de leituras, compreende-se que as leituras já feitas de um texto configuram, dirigem, ou seja, podem alargar ou restringir a compreensão de texto de um dado leitor, colocando

também para a história do leitor, como fatores constitutivos de sua produção, a sedimentação de sentidos e a intertextualidade. O leitor pode chegar tanto a leituras previstas para um texto quanto a novas leituras, ou seja, quando lemos estamos produzindo sentidos, reproduzindo-os ou transformando-os.

Nessa dinâmica, aquele que lê é capaz de realizar a leitura parafrástica, que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) do sentido dado pelo autor, ou à leitura polissêmica que se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto.

Em suma, as leituras já feitas de um texto e as leituras já feitas por um leitor compõem a história da leitura em seu aspecto previsível. Mas a história também é capaz de produzir a imprevisibilidade. Assim, é ainda do contexto histórico-social que deriva a pluralidade possível – e do meu ponto de vista, desejável – das leituras. O que me leva a dizer, então, que as leituras têm suas histórias, no plural (ORLANDI, 2012, p. 43).

Ao tratar da pluralidade das leituras, não se considera apenas a leitura de vários textos, mas, principalmente, a possibilidade de que um texto seja lido de diferentes maneiras, sendo este aspecto fundamental do processo de significação que a leitura estabelece.

Yunes (2003) acrescenta:

A leitura é única, a cada vez, mesmo que seja para o mesmo leitor diante do mesmo texto. Ao vivermos, mudamos e mudamos nossa leitura, não se perde o vivido, mas se acrescenta o vivo, ao novo: são muitas mais as leituras que, aliás, de algum modo afetam os próprios textos. (YUNES, 2003, p.49).

É nessa direção que se compreende o fato de um mesmo leitor ser capaz de realizar diferentes leituras de um mesmo texto, dependendo da época e do lugar onde se encontra, no momento do ato de ler, e/ou a interação que realize com outros textos e novas leituras.

2.4 O DIALOGAR DO SUJEITO-LEITOR

A pedagogia moderna vem defendendo a importância do diálogo em todo processo de aprendizagem. Para Paulo Freire, a prática pedagógica só pode acontecer através do diálogo. Sujeitos dialógicos são críticos e sabedores de que o

homem tem o poder de fazer e refazer, de criar e recriar, enfim, de transformar e humanizar o mundo.

Abaixo, a definição de diálogo por Freire:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. E já que o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar, este diálogo não pode reduzir-se a depositar ideias em outros. (FREIRE, 2016a, p. 42).

O diálogo é prática essencial na teoria freiriana. Ele se compromete com o pensamento crítico, percebe a realidade como um processo de evolução e de transformação e se entende como o caminho da ação que leva à humanização dos homens.

Dessa forma, é inaceitável nas práticas leitoras a “concepção bancária da educação”, expressão usada por Freire (2016b) para explicar a educação antidialógica, na qual o professor (“o que sabe”) é o detentor do conhecimento e os educandos (“os que nada sabem”) são meros depositários de uma bagagem de conhecimento que devem ser assimilados sem discussão. Essa concepção estimula a cultura do silêncio e ignora o dialogismo.

Considerando-se que o sujeito consciente se constitui nas relações sociais e que o diálogo é essencial nesse processo, o ato de ler deve oportunizar esse encontro entre os homens a fim de que reflitam sobre si, sobre seu estar e atuar no mundo.

O conceito de dialogismo é aprofundado na obra de Bakhtin (2009), conceituado pesquisador da linguagem. Em suas investigações, o pesquisador russo abandona a concepção de língua como entidade monológica, opondo-se a paradigmas tradicionais da época, e passa a descrever a linguagem como dialógica, construída na interação social entre seres ideológicos.

Para Bakhtin:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada [...], mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada

através da enunciação ou das enunciações. (BAKHTIN, 2009, p. 127).

De acordo com os pressupostos teóricos de Bakhtin (2009), a interação verbal está na base de todo enunciado, um processo de natureza social, não individual. Cada ato de comunicação tem sua forma definida pela relação entre locutor e ouvinte, a fala de cada um é o resultado desta interação, podendo haver maior ou menor formalidade, de acordo com a posição de cada um no grupo social.

Há de se ressaltar, entretanto, que o dialogismo bakhtiniano não se reduz a uma interação verbal face a face entre locutor e ouvinte, mas toda comunicação verbal de qualquer tipo que seja. Sendo assim, o interlocutor não tem que ser sempre real, pode ser também virtual, desde que ele seja portador do discurso. Nesse sentido, o próprio ato de ler estabelece um diálogo, visto ser um ato de interação verbal entre leitor e texto em suas respectivas relações com o mundo.

Bakhtin esclarece a questão quando afirma:

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo [...] o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio [...]. (BAKHTIN, 2009, p. 123).

Para o teórico, a compreensão de um texto só se faz na relação dialógica; um texto vive na sua relação com o seu interlocutor, portanto com o leitor. “O seu sentido é criado nessa interlocução [...] Para Bakhtin, só pode haver compreensão de um texto no diálogo, na possibilidade de opor ao autor a sua contrapalavra.” (FREITAS, 2003, p. 34).

O livro promove o diálogo com o leitor, que ultrapassa as barreiras cronológicas e as fronteiras geográficas. Por meio das encantadoras páginas de um livro, é possível dialogar com meios geográficos e sociais muito diferentes, de épocas passadas ou até mesmo futuras. Por meio da leitura, um ato aparentemente solitário, o leitor pode estabelecer inúmeras discussões.

Em entrevista à professora Eliana Yunes, o escritor Bartolomeu Campos de Queirós fala a respeito da relação livro e leitor:

Quem é leitor nunca está sozinho. O livro é um grande amigo, companheiro, porque nos escuta muito. A relação entre o leitor e o

livro é uma relação de escuta também. O texto literário escuta o que o leitor tem a dizer. Contesto, converso com o texto, dialogo com o texto, me contraponho ao texto. Embarco no texto. E quando você descobre esse livro como companhia, viaja por lugares que nunca imaginou. (QUEIRÓS apud CÂMARA, 2012, p. 23).

Um livro está repleto de pensamentos, ideias, conceitos, questionamentos, vivências e experiências de seu criador. Os posicionamentos do escritor podem ser apresentados explicitamente, transmitidos através de um personagem ou de vários personagens ou, ainda, colocados implícitos no texto, no entanto, seu pensamento está ali, perpassando a sua obra.

Segundo Sartre (1984), o que leva o escritor à escrita é a crença de que pode ser essencial em relação ao mundo, que pode transformar a si e o outro. Entretanto, o escritor sabe que não é o dono de sua obra, ele o cria para o leitor desvendar. Esse desvendamento é realizado pelo leitor que, longe de ser passivo, desloca o texto e o “re-cria”.

Dessa forma é que o ato de criar ocorre em dois momentos: o da criação propriamente dita e o da leitura. Escritor e leitor se completam em um processo dialético, “pois o objeto literário é um estranho pião, que só existe em movimento. Para fazê-lo surgir é necessário um ato concreto que se chama leitura, e ele só dura enquanto essa leitura durar” (SARTRE, 1984, p. 35).

Nessa perspectiva, apresenta-se a fala poética de Bartolomeu Campos de Queirós, na entrevista citada anteriormente:

A literatura acontece quando escritor e leitor se encontram em uma obra que nunca será editada. O escritor tem que encontrar o leitor para se dizer e os dois juntos elaboram uma obra que não vamos nunca saber como é. (QUEIRÓS *apud* CÂMARA, 2012, p. 21).

O texto, portanto, não é obra acabada, à medida que vai sendo lido, vai sendo completado pelas intervenções do leitor, no entanto, enquanto é completado, age no leitor a fim de alterá-lo. É na intersubjetividade que os homens são constituídos.

Nesse pensar, Petit declara:

De um modo mais abrangente, mesmo que a leitura não faça de nós escritores, ela pode, por um mecanismo parecido, nos tornar mais aptos a enunciar nossas próprias palavras, nosso próprio texto, e a ser mais autores de nossas vidas. Nessa leitura, o escritor e o leitor

constroem-se um ao outro; o leitor desloca a obra do escritor, e o escritor desloca o leitor, às vezes revelando nele um outro, diferente do que acreditava ser. (PETIT, 2009, p. 37).

O texto literário é praticamente inesgotável, mesmo os menores podem suscitar amplas reflexões e entendimentos totalmente imprevisíveis. Dessa forma, a leitura é um processo inferencial, em que o texto é o ponto de partida, mas o entendimento só se dá na interação com o leitor, que, com seus conhecimentos individuais, produz diferentes sentidos.

Petit (2009) destaca a interação do leitor com o texto e o caráter imprevisível do ato de ler quando afirma:

O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo. (PETIT, 2009, p. 28).

A leitura literária é também um meio de aproximação das pessoas, de tornar-se mais solidário com o outro. Ao ler um romance, por exemplo, o leitor se envolve de tal forma com o texto, que passa a viver as alegrias, as angústias e as dores do personagem. Dessa forma, aquele que lê desenvolve a capacidade de colocar-se no lugar do outro, de sentir a dor que o outro sente.

Orhan Pamuk (2007), ganhador do Prêmio Nobel de Literatura, em 2007, acrescenta:

Os romances nunca são totalmente imaginários nem totalmente reais. Ler um romance é confrontar-se tanto com a imaginação do autor quanto com o mundo real cuja superfície arranhamos com uma curiosidade tão inquieta. [...] E então, agora, esses leitores, como o próprio autor, acabam tentando imaginar o outro; eles também se põem no lugar de outra pessoa. E são esses os momentos em que sentimos a presença da humanidade, da compaixão, da tolerância, da piedade e do amor no nosso coração: porque a grande literatura não se dirige à nossa capacidade de julgamento, e sim à nossa capacidade de nos colocarmos no lugar do outro. (PAMUK, 2007, p. 56–58).

Considerando a literatura essencial para a formação do ser humano e “um direito de todos que ainda não foi escrito”, Bartolomeu Campos de Queirós escreve o Manifesto por um Brasil Literário, lançado na 7ª Festa Literária Internacional de Paraty - FLIP, em junho de 2009. O documento já conta com milhares de assinantes até o momento em que este trabalho está sendo escrito.

No Manifesto, Queirós (2009) afirma:

Na literatura que, liberto do agir prático e da necessidade, o sujeito viaja por outro mundo possível. Sem preconceitos em sua construção, daí sua possibilidade intrínseca de inclusão, a literatura nos acolhe sem ignorar nossa incompletude [...]; pela sua configuração, acolhe a todos e concorre para o exercício de um pensamento crítico, ágil e inventivo[...]; abriga as experiências do leitor e não ignora suas singularidades [...]; e se instala no desejo dos homens e mulheres promovendo os indivíduos a sujeitos e responsáveis pela sua própria humanidade. (QUEIRÓS, 2009, s.p.).

À medida que o leitor dialoga com o texto, ele vai produzindo sentidos, desenvolvendo a criticidade e a capacidade de compreender com maior profundidade sua própria realidade e a do outro. Nessa relação dialética, o sujeito vai se constituindo.

2.5 A EXPERIÊNCIA DA LEITURA

Os seres humanos são seres complexos, dotados de órgãos sensoriais semelhantes aos de outros primatas, no entanto, coroados por uma capacidade excepcionalmente refinada para a criação de símbolos.

Como visto anteriormente, o processo de leitura precede o ensino formal do letramento e da alfabetização. Sendo assim, as leituras não se dão apenas na interação com a palavra escrita, mas também em momentos, imagens, grafemas que os sentidos atentos percebem, atribuindo-lhes sentido, portanto, precisamos considerar a necessidade de exercitar este “jogo de significações”, ainda quando elas são originadas no nível das sensações ligadas à memória do corpo e da não-palavra (YUNES, 2003).

Tuan (2013) afirma que o ser humano experiencia de maneira direta e íntima ou mediada por símbolos. Nas palavras do autor:

Experiência é um termo que abrange as diferentes maneiras por intermédio das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade. Essas maneiras variam desde os sentidos mais diretos e passivos como o olfato, paladar e tato, até a percepção visual ativa e a maneira indireta de simbolização. (TUAN, 2013, p. 17).

A leitura é grandemente favorecida pela opção de tratar com a literatura, com a ficção. Através do contato com o mundo simbolizado na literatura, a pessoa pode conquistar novos espaços e buscar novas possibilidades de perceber e entender a realidade.

O pesquisador e educador espanhol Jorge Larrosa ressalta em suas obras a ideia de leitura como experiência capaz de formar e transformar o sujeito-leitor:

Pensar a leitura como formação implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não só com o que o leitor sabe, mas, também, com aquilo que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. (LARROSA, 2007, p. 133).

Nessa perspectiva, a leitura possui um potencial formativo e transformador, propiciando ao leitor um confronto não apenas com seus saberes, mas também com o que se é, de maneira que o que reste seja um sentido mais abrangente sobre si mesmo.

No entanto, essa experiência oportunizada pela leitura torna-se cada vez mais rara, nos dias atuais, pelo excesso de informações que chegam a todo tempo, num mundo de acessos ilimitados às mais diversas formas de conhecimento, tornando o sujeito um mero espectador do aparato de informações do seu cotidiano. “Vivemos num mundo em que acontecem muitas coisas [...] Mas, ao mesmo tempo, quase nada *nos passa*. Os acontecimentos da atualidade, convertidos em notícias aceleradamente obsoletas, não nos afetam no mundo de nós mesmos.” (LARROSA, 2007, p. 136).

Assim, para Larrosa, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21). Ela presume um acontecimento, a aparição de algo “ex”-terior a mim, um passar de “algo que não sou eu”. O algo que me passa não é resultado de minhas ideias nem de minhas palavras, nem de meus sentimentos e nem da minha vontade.

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida

que nos submetemos a algo. (HEIDEGGER, 1987 *apud* LARROSA, 2002, p. 25).

A experiência¹ tem uma conotação de passividade, a palavra sugere o que uma pessoa tem suportado ou sofrido. Sendo assim, “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura.” (LARROSA, 2002, p. 24). Ele permite que algo lhe passe, o afete e produza alterações naquilo que pensa, naquilo que sente, naquilo que sabe, naquilo que é. Seria algo como um “território de passagem”, aberto para que aquilo que passe deixe vestígios, produza algumas marcas.

Esse sujeito sensível, vulnerável e ex/posto é um sujeito aberto a sua própria transformação. Ou a transformação de suas palavras, de suas ideias, de seus sentimentos, de suas representações [...]. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. (LARROSA, 2011, p. 7).

Nessa perspectiva, a leitura como formação está intimamente ligada a uma leitura que nos afeta, que nos transpassa, que nos transforma.

Minha leitura é de condição reflexiva, voltada para dentro, subjetiva, que me implica no que sou, que tem uma dimensão transformadora, que me faz outro do que sou. Por isso, depois da leitura, eu já não sou o mesmo de antes, já não posso olhar-me impávido no espelho. (LARROSA, 2011, p. 10).

Se para Larrosa o leitor é como um “território de passagem”, para Barthes o leitor é um “lugar de travessia”, em que a leitura é desvendada, significados são atribuídos, sentidos são elaborados, intervenções são realizadas. Sendo o próprio caminho, o sujeito-leitor é atravessado por aquilo que produziu ao apropriar-se da leitura.

A esse respeito, Barthes declara:

¹ Em alemão, experiência é *Erfahrung*: 1. A experiência é primeiramente passiva: cruzamos com algo sem ir à procura disto. 2. Na experiência ativa, nós “via-jamos” (*er-fahren*) para procurar por algo. 3. Vamos ao encontro de algo [...] para ver o que lhe acontece sob condições variáveis. 4. *Experimento*: nós intervimos em algo para ver o que lhe acontece se fizermos isso e aquilo, só que agora nós o fazemos por “antecipação” de regularidade, p.ex. quando isto – então aquilo [...]. O experimento é bem diferente da “experiência”. INWOOD, Michael. *Dicionário Heidegger*. Rio de Janeiro: JZE, 2002. p. 61.

Admite-se comumente que ler é decodificar: letras, palavras, sentidos e estruturas, e isso é incontestável; mas acumulando as decodificações, já que a leitura é, de direito, infinita, tirando a trava do sentido, pondo a leitura em roda livre (o que é a sua vocação estrutural), o leitor é tomado por uma intervenção dialética: finalmente ele não decodifica, ele sobrecodifica; não decifra, produz, amontoa linguagens, deixa-se infinita e incansavelmente atravessar por elas: ele é essa travessia. (BARTHES, 2012, p. 51).

A palavra experiência vem da mesma raiz latina (*per*) que se encontra também em *periculum*, perigo. “Para experienciar no sentido ativo, é necessário aventurar-se no desconhecido [...] e arriscar-se a enfrentar os perigos do novo.” (TUAN, 2013, p. 18).

Em alemão, experiência (*Erfahrung*) contém o *fahren* de viajar, que implica em se ex-por para ir ao encontro de algo.

A leitura é a possibilidade de viajar além do tempo e do espaço; é o alargamento de fronteiras para além das paredes de sua casa, dos limites da sua cidade; é a oportunidade de fugir para lugares distantes, escapando do lugar onde supostamente deveria estar; é abrir as portas a outro tempo; é a exploração de histórias as mais diversas, levando a aprender muito sobre si mesmo.

A viagem através dos livros refere-se à ida a um território desconhecido, onde é possível aprender sobre outros países, sobre outras épocas, sobre outras vidas e sobre si mesmo. Indica a possibilidade de fazer suas próprias experiências. Ao se abrir para o novo, é possível pensar a própria vida e descobrir em si mesmo lugares e desejos desconhecidos.

Nesse sentido, Petit afirma:

Ler, como vimos, é conhecer a experiência de homens e mulheres, daqui ou de outros lugares, de nossa época ou de épocas passadas, transcritas em palavras que podem nos ensinar muito sobre nós mesmos, sobre certas regiões de nós mesmos que ainda não havíamos explorado, ou que não havíamos conseguido expressar. Ao longo das páginas, experimentamos em nós, a um só tempo, a verdade mais subjetiva, mais íntima, e a humanidade compartilhada. E esses textos que alguém nos passa, e que também passamos a outros, representam uma abertura para círculos de pertencimento mais amplos, que se estendem para além do parentesco, da localidade, da etnicidade. (PETIT, 2009, p. 94).

O livro permite viajar a espaços mais amplos, que vão além do pequeno círculo a que o leitor pertence. A leitura permite o acesso a novos círculos sociais e a

outras maneiras de socializar-se, ampliando os círculos de pertencimento do indivíduo.

Cada viagem é singular. A cada novo lugar que se chega, é um novo encontro. Por mais viajado que seja, é possível sempre se surpreender. Ainda que alguém mais viajado conte o que se passou, é necessário que o viajante faça a sua própria viagem e, ainda que vá ao mesmo lugar do outro, cada um terá a sua própria experiência.

Assim também é com a leitura. A cada novo livro, um novo encontro. É uma abertura para o desconhecido, não há como prever o que vai acontecer. É até possível que um leitor inspire outro a ler determinado livro, mas duas pessoas que viajem através da mesma leitura, não fazem a mesma experiência, pois ela é pessoal e única.

Em outras palavras, toda leitura é um ato individual, porque individuais são as experiências de cada um, portanto não se pode jamais controlar a maneira como cada texto será lido, interpretado e compreendido.

Da mesma forma que não existe uma estratégia garantida que assegure a vitória de um jogo e até que, chegue ao final, não se pode antecipar, com convicção, o resultado, assim também é a experiência da leitura: há sempre uma dimensão de incerteza em que não se pode planejar ou prever os seus efeitos.

Sendo assim, não se pode confundir experiência com experimento:

Se o experimento é genérico, a experiência é singular. [...] Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode “pré-ver” nem “pré-dizer”. (LARROSA, 2002, p. 28).

2.6 LEITURA LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DO SUJEITO CRÍTICO, CRIATIVO E SOLIDÁRIO

A leitura literária permite o ser humano chegar ao mundo da imaginação, da fantasia e dos sonhos, um mundo rico de possibilidades de pensar, de criar, de transformar e de romper com o poder da realidade.

Rodari (1982) considera que a imaginação e a fantasia liberam a criatividade do ser humano. A imaginação recolhe dados da experiência do indivíduo no sentido de construir uma nova realidade que atenda às suas necessidades e curiosidades. Nessa perspectiva, o autor defende a leitura literária como um importante estímulo para nutrir a imaginação.

Prossegue afirmando que a sociedade precisa de homens criativos, que saibam usar sua imaginação para transformá-la. Apesar disso, há setores poderosos que não desejam que a imaginação e a criatividade sejam estimuladas, visto que o pensamento criativo ameaça a manutenção da ordem social estabelecida.

Criatividade é sinônimo de pensamento divergente, isto é, de capacidade de romper continuamente os esquemas de experiência. É criativa uma mente que trabalha, que sempre faz perguntas, que descobre problemas onde os outros encontram respostas satisfatórias (na comodidade das situações onde se deve farejar o perigo), que é capaz de juízos autônomos e independentes (do pai, do professor e da sociedade), que recusa o codificado, que remanuseia objetos e conceitos sem se deixar inibir pelo conformismo. Todas essas qualidades manifestam-se no processo criativo. (RODARI, 1982, p. 140).

A criatividade é uma característica do homem e não uma dádiva concedida a alguns. A ausência de impulsos e estímulos que alimentam a imaginação faz com que poucas pessoas manifestem a criatividade. Dessa forma, é necessário que se dê lugar de destaque à imaginação, sendo a leitura literária um dos principais meios de estimulá-la.

No Manifesto por um Brasil Literário, citado anteriormente, Queirós (2009) destaca a fantasia como um dos elementos pertinentes à literatura, sendo essencial ao crescimento humano.

É no mundo possível da ficção que o homem se encontra realmente livre para pensar, configurar alternativas, deixar agir a fantasia [...] É o que a literatura oferece e abre a todo aquele que deseja entregar-se à fantasia. Democratiza-se assim o poder de criar, imaginar, recriar, romper o limite do provável. Sua fundação reflexiva possibilita ao leitor dobrar-se sobre si mesmo e estabelecer uma prosa entre o real e o idealizado. (QUEIRÓS, 2009, s.p.).

A leitura literária é o texto por excelência que melhor abriga a fantasia e que mais estabelece relações com os sonhos, desejos e anseios do homem. A leitura que estimula a imaginação permite o devaneio, no qual novas possibilidades para o

mundo em que se vive são pensadas e criadas e invenções são idealizadas em momentos de fantasia.

Petit (2009) reforça essa consideração ao transcrever em sua obra a fala de Daoud, um dos jovens entrevistados por ela em uma pesquisa realizada na França, que expressa revolta contra o fato de um grande museu de técnicas e ciências ter retirado das coleções de sua biblioteca as obras de ficção.

Na Cidade das Ciências suprimiram todas as obras de ficção científica alegando que não eram científicas [...]. É uma aberração; como querem que os jovens se habituem ao imaginário científico, que queiram construir robôs, se não têm um livro que lhes fale de algo fictício. Eu tenho certeza que obras como as de Júlio Verne inspiraram centenas de carreiras científicas ou de engenharia. A pessoa se faz pelo sonho. Não é abrindo um livro de matemática com fórmulas científicas que ela vai se tornar um cientista. Não, é lendo as histórias do Capitão Nemo, seu submarino lutando contra um disco-voador, é isso que faz com que a imaginação desperte. Não ao suprimi-lo, alegando não ser sério ou científico. Sendo refratário a isso, se empobrece em vez de enriquecer. (PETIT, 2009, p. 81).

Para Petit (2009), as histórias encontradas nos livros ficcionais são importantes porque podem encantar os leitores e fazê-los sonhar, o que é essencial em qualquer idade. Segundo a autora, os sonhos e os jogos com o imaginário ajudam as pessoas, principalmente das camadas mais populares, a sair do isolamento e do aprisionamento em que frequentemente se encontram em seus bairros. Nesse sentido, acrescenta:

De modo geral, os jovens que leem literatura, por exemplo, são também os que têm mais curiosidade pelo mundo real, pela atualidade e pelas questões sociais. Longe de afastá-los dos outros, este gesto solitário, introvertido, faz com que descubram o quanto podem estar próximos das outras pessoas. (PETIT, 2009, p. 23).

A função criativa da imaginação e do sonho é essencial para descobertas científicas, para o nascimento da obra de arte e, sobretudo, para a criação de consciências críticas. Ao ter sua curiosidade e criatividade estimuladas, o indivíduo desenvolve habilidades críticas e criativas, alterando sua condição de mero reprodutor das ideias dos outros para criador de suas próprias ideias, de seus próprios pensamentos, de suas próprias soluções, que podem produzir mudanças em sua realidade e na de outros.

Freire (2011c) também destaca a importância do sonho para o ser humano:

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se [...]. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança [...]. A compreensão da história como possibilidade e não determinismo seria ininteligível sem o sonho, assim como a concepção determinista se sente incompatível com ele e, por isso, o nega. (FREIRE, 2011c, p. 91-92).

Freire (2014b) defende a ideia de que o ser humano não nasceu para se adaptar à realidade onde se encontra, pois, por mais poderosa que seja, a realidade tem de ser vista como transformável e deve ser transformada. Para o autor, a ideologia da opressão sempre injeta certo fatalismo no oprimido para que acredite que nenhuma solução para ele pode se tornar real, que a realidade não pode ser mudada.

Ao contrário da ideologia do fatalismo, são os sonhos que levam o indivíduo a acreditar que é possível interferir na realidade de hoje. É por meio dos sonhos que o ser humano acredita e luta pela transformação da realidade. “Sem sonhos não há vida, sem sonhos não há seres humanos, sem sonhos não há existência humana” (FREIRE, 2014, p. 41).

Segundo Freire (2014), todos os seres humanos possuem sonhos sobre o futuro, no entanto, é necessário que se mobilizem e se organizem para sonhar esse futuro não como uma possibilidade em que o indivíduo fique apenas aguardando-o como algo que terá que ser como dizem que será, mas como uma possibilidade resultante da transformação – a transformação do hoje.

Na concepção freiriana, aqueles que possuem os mesmos sonhos devem ser solidários entre si. Solidariedade, para Freire, é ir além dos limites da caridade, que oferece apenas uma ajuda pontual. É uma manifestação de apoio àqueles que buscam escapar das mais variadas maneiras de opressão. É partilhar da luta pela conquista da justiça social. É compartilhar dos mesmos sonhos, unindo-se ao outro contra aqueles que abusam do poder e não desejam a transformação.

Ser solidário é unir-se ao perseguido, por sua condição de diferença, seja por questões raciais, sexuais e outras. Ser solidário é partilhar da luta do outro nas relações da vida doméstica, colocando-se contra situações em que membros da família são submetidos a abusos e maus tratos. Ser solidário é tomar atitudes de

resistência que outros também tomam contra o abuso de poder que se apresente perante os cidadãos, seja nas relações do trabalho, seja no uso dos serviços públicos e privados, seja em qualquer relação estabelecida entre os seres humanos.

Dessa forma, é possível ser solidário até com quem não se está perto, mas que enfrenta problemas comuns.

Nessa perspectiva, Freire (2014) partilha seu sonho:

O meu sonho é uma sociedade menos feia, uma sociedade na qual nós possamos rir sem falsidade. Na qual saber não é um problema de visão, na qual não haja discriminação de língua, raça ou sexo. Eu não estou pensando numa sociedade de anjos porque anjos não fazem política, mas em uma sociedade de seres humanos. Nós temos que ter solidariedade entre os que têm os mesmos sonhos. Esta solidariedade implica em esperança e sem solidariedade é impossível lutar [...]. Criar solidariedade entre aqueles que são diferentes, mas têm, de alguma forma, o mesmo tipo de sonho, implica admitir diferentes entendimentos do perfil do sonho. A questão passa para o terreno da objetividade, não da subjetividade, e a luta inclui algum trabalho no sentido de entender e lidar com estes problemas, em criar estratégias, em trabalhar o respeito pelas diferenças. De qualquer forma, eu penso que, em primeiro lugar, deve-se trabalhar a possibilidade de tornar-se solidário e não de ficar uns contra os outros. Para mim a questão da solidariedade é, portanto, uma questão política e é também uma questão metodológica. Tem a ver com a preparação para realizar o sonho. (FREIRE, 2014, p. 89-90).

De acordo com essa abordagem, a imaginação e o sonho são imprescindíveis na formação de sujeitos críticos, curiosos, indagadores e criativos, características importantes para o indivíduo que deseja exercer uma cidadania ativa.

A verdadeira cidadania é muito mais do que conhecer direitos e deveres; é algo que se constrói. Petit (2009) ressalta que certo número de condições próprias para o exercício da cidadania pode ser criado por meio da difusão da leitura. A passagem a seguir esclarece ainda mais esta questão:

A leitura pode contribuir para que os jovens realizem algumas transformações, reais ou simbólicas, em diferentes campos: transformações no percurso escolar e profissional que lhes permitem ir mais longe do que a programação social poderia levá-los; transformações na representação que têm de si mesmos, na maneira de se pensar, se dizer, se situar, no tipo de relações estabelecidas com sua família, seu grupo e sua cultura de origem; transformações nos papéis que lhe foram atribuídos pelo fato de terem nascido menino ou menina; transformações nas formas de sociabilidade e solidariedade; transformações na maneira de morar e perceber o

bairro, a cidade, o país em que vivem [...]. A leitura pode ser a chave para uma série de transformações, em diferentes âmbitos, contribuindo sobretudo para uma recomposição das representações, das identidades e das relações de pertencimento [...]. Também pode ser o prelúdio para uma cidadania ativa. (PETIT, 2009, p. 99; p. 103).

O sujeito, ao ler, além de decifrar um código, pode transformar a informação obtida no texto em conhecimento e quem tem conhecimento pode com maior segurança tomar decisões.

A leitura envolve a compreensão crítica da realidade, pois o leitor consciente se percebe como ser que constata a realidade para mudar e não para acomodar-se. Um indivíduo crítico argumenta, dá opinião, articula situações, decide e interfere no mundo em sua volta, possibilitando transformações em sua vida e na vida dos outros.

Dessa forma, o ato de ler contribui para que o sujeito-leitor se torne um cidadão crítico, criativo, autônomo e participativo, capaz de conviver e atuar em seu cotidiano de forma consciente, ética e ativa.

3 O MOVIMENTO PELA LEITURA E PELA INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA

Este capítulo continua apresentando a base teórica do trabalho, tratando a formação de leitores no espaço escolar, com destaque para a importância de práticas pedagógicas, que considerem o aluno como um ser de uma existência integral, que valorizem o caráter plurissignificativo do texto e que privilegiem o espaço da leitura-prazer. Aborda também o tema da interdisciplinaridade e a sua possibilidade de diálogo com a leitura e a literatura. Finaliza o capítulo discorrendo sobre a escola-lugar.

3.1 A FORMAÇÃO DE SUJEITOS-LEITORES NO ESPAÇO ESCOLAR

A educação do indivíduo é um compromisso da escola, que precisa preparar o aluno para atuar de maneira ativa da vida da sociedade, dando-lhe condições necessárias para enfrentar os problemas do mundo atual e as suas constantes mutações.

Considerando que é função da escola formar cidadãos ativos e que a leitura é primordial para o exercício pleno da cidadania, é possível afirmar que a escola precisa ser inteiramente comprometida com a formação de sujeitos-leitores.

Em geral, é no ambiente escolar que se adquire a capacidade de ler e quase tudo o que é oferecido ao aluno passa pela leitura e pela necessidade de compreender o que foi lido.

A compreensão na leitura exerce um papel importante na aprendizagem das diversas disciplinas da grade curricular e na vida do cidadão perfeitamente integrado na sociedade.

Inúmeras são as vezes que docentes das mais diversas áreas do conhecimento se queixam de que seus alunos “não gostam de ler” ou não alcançam os objetivos desejados porque “não sabem ler”, ou seja, decodificam o texto, mas não são capazes de compreender e pensar criticamente sobre o que foi lido. Isso reforça o fato de que o desempenho do educando está diretamente relacionado à capacidade de compreensão e análise, principalmente do texto escrito.

Por esse motivo, há algumas décadas, o ensino da linguagem passou a contemplar, além da gramática, a chamada interpretação de textos. No entanto,

apesar disso, o desempenho do educando em relação à leitura, em regra, continua sendo baixo.

A despeito da importância do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita da língua materna para a inserção do cidadão no mundo do século XXI, diversas pesquisas e avaliações educacionais foram criadas, mas, infelizmente, apontam para a precária formação de um público leitor no Brasil.

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE criou o Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA, que avalia o nível de proficiência mínimo para que um jovem de 15 anos possa ser considerado apto a participar da sociedade moderna. De acordo com os parâmetros do PISA, esse nível mínimo é 2. O exame é realizado a cada três anos.

Na parte de leitura, o desempenho é avaliado em três competências: identificação e recuperação de informações, integração e interpretação, reflexão e avaliação.

No exame de 2015, divulgado em 2016, pela OCDE, o Brasil ocupou o 59º lugar em leitura entre 72 países participantes. Em relação à prova de leitura, os alunos brasileiros tiveram bom desempenho apenas na competência de localizar e recuperar informações no texto, ficando abaixo da média internacional no resultado final de compreensão leitora.

Do total de brasileiros avaliados, no exame de leitura, 51% não chegaram à nota 2. Sendo assim, mais da metade dos jovens brasileiros de 15 anos não reúnem condições para uma inserção participativa na sociedade atual, segundo os parâmetros do PISA, porque não são capazes de compreender textos relativamente simples e refletir sobre eles.

O governo federal implantou, em 1990, a avaliação da educação básica, pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Em 2005, foi implantada, ainda, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também denominada Prova Brasil.

A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, autarquia do Ministério de Educação - MEC.

Essas avaliações são realizadas a cada dois anos e têm o objetivo de realizar um diagnóstico da qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional

brasileiro a partir de testes padronizados de Língua Portuguesa e Matemática, que são aplicados a estudantes do 5º e do 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio.

Em novembro de 2015, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP realizou a 13ª edição do Saeb/Prova Brasil e divulgou os resultados finais da edição em julho de 2016, baseados nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, aplicadas em mais de 57 mil escolas.

As questões da prova de Língua Portuguesa visam a avaliar, principalmente, as habilidades de leitura do aluno. Na edição 2015, a escala de proficiência usada para medir o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa é descrita do nível 0 ao 9 para o 5º ano do ensino fundamental e do nível 0 a 8 para o 9º ano do ensino fundamental e para o 3º ano do ensino médio.

De acordo com os resultados divulgados pelo INEP, a proficiência média nacional do 5º ano do ensino fundamental, em Língua Portuguesa, encontra-se no nível 4, enquanto o 9º ano do ensino fundamental encontra-se no nível 3 e o 3º ano do ensino médio no nível 2.

Segundo o INEP, as proficiências médias em Língua Portuguesa melhoraram em todos os níveis de ensino de 2013 para 2015, embora uma parte expressiva dos alunos ainda esteja nos níveis mais baixos da Escala de Proficiência, principalmente no 9º ano do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio.

Os resultados dos alunos, apresentados tanto pelo Saeb/Prova Brasil, quanto pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA, revelam uma triste realidade em relação à prática leitora no país.

O Ministério da Educação – MEC criou, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que reúne em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho dos estudantes em avaliações padronizadas de larga escala.

O Ideb é calculado, a cada dois anos, com a combinação dos dados sobre aprovação/reprovação, obtidos pelo Censo Escolar, e as médias de desempenho obtidas a partir da Prova Brasil/Saeb. O índice desse indicador varia de 0 a 10 e divulga médias nacionais, dos estados, dos municípios e também por escola.

Conforme divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, em setembro de 2016, o Ideb geral do país dos

anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5ºano) foi 5,5, sendo o índice de 5,3 na rede pública, superando a meta prevista de 5,2. Nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9ºano), a meta era de 4,7, porém, o Ideb geral do país foi 4,5, sendo 4,2 na rede pública, ficando aquém da meta prevista. O resultado, entretanto, apresentou uma pequena evolução em relação ao Ideb de 2013. No ensino médio, o resultado não mostrou evolução em relação ao último Ideb. A meta era de 4,3 e o Ideb geral do país foi 3,7, sendo o resultado na rede pública 3,5.

Os resultados apontam para alguns avanços nos últimos anos e certa melhora no desempenho dos estudantes, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, também revelam que esses avanços ainda estão aquém do que se espera para um ensino de qualidade no país.

Há, no entanto, que se ressaltar que estas avaliações, de um modo geral, visam a avaliar as habilidades de leitura, privilegiando apenas a dimensão cognitiva.

Sendo assim, ao pensar na formação de cidadãos leitores, no contexto escolar, vive-se a problemática de uma pedagogia contraditória, que exige a formação de um indivíduo por inteiro, mas constrói-se o saber sobre apenas uma dimensão da condição humana, a cognitiva, não contemplando de igual modo as dimensões da sensibilidade e do afeto.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases), nos Incisos III e IV do Artigo 32, define que o ensino fundamental deve ter como objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Espera-se, portanto, que a escola fundamental ofereça a seus alunos não apenas conteúdos e informações, mas se preocupe em articular o cognitivo e o empírico no processo de formação.

Nessa perspectiva, é essencial a articulação da “formação das habilidades com a formação das sensibilidades, a fim de construir um processo formativo holístico, em que a realidade é abordada em todas as suas dimensões tanto em seus aspectos sociopolíticos quanto no estético-experienciais.” (ROCHA, 2016, p.59)

Segundo Rocha (2016):

Às leituras sensorial e emocional soma-se também, é claro, a leitura racional. E como ato próprio do holismo pretendido estabelece-se a interação dos três níveis. Com isso supera-se um racionalismo no sentido de afirmar um raciovitalismo, ou seja, um tipo de racionalidade que se curva à inteireza do ser. [...] É é nesse sentido que a leitura literária ganha uma função ímpar (não exclusiva, é claro). Sendo um espaço onde o sensorial, o emocional e o racional podem ser articulados no sentido de afirmar um raciovitalismo, a literatura afirma-se como espaço educacional (holístico) por excelência. [...] No racionalismo surgem concepções de educação e leitura que privilegiam a transmissão de conteúdos que reversa para aluno/leitor a condição de objeto, enquanto no raciovitalismo o aluno/leitor é empoderado como sujeito em sua percepção do texto e do mundo. (ROCHA, 2016, p. 63-65)

Para formar leitores permanentes, é necessário despertar o desejo e o prazer de ler, que não se faz em uma sala de aula preocupada apenas com tarefas e avaliações. Cabe à escola, sobretudo, articular o jogo sensorial, emocional e cognitivo, de maneira que a leitura se torne prazer e que tenha relevância na vida concreta dos alunos, levando-os a apropriar-se de fato dos textos como sujeitos do ato de ler.

3.2 ESCOLA: LUGAR DE MEDIAÇÃO DA LEITURA POR PRAZER

Em maio de 2016, foi divulgada a quarta edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil ², realizada pelo Instituto Pró-Livro - IPL. Esta pesquisa foi aplicada no último bimestre de 2015 e, até o momento, é a única em âmbito nacional que tem por objetivo avaliar o comportamento leitor do brasileiro.

Os resultados apresentados apontam que 56% da população brasileira é leitora, sendo definido como leitor aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses.

² A pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” tem por objetivo avaliar o comportamento leitor brasileiro. É realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL), com o apoio da Associação Brasileira de Editoras de Livros Escolares (Abrelivros), Câmara Brasileira do Livro (CBL) e Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL). É a única pesquisa até o momento, em âmbito nacional, que tem como finalidade conhecer o comportamento leitor brasileiro, logo, uma importante fonte de dados para esta pesquisa. No entanto, é importante considerar que o Instituto Pró-Livro é mantido por editoras, distribuidoras e livrarias associadas, portanto, entende-se que esta pesquisa deva também ser produzida para atender aos interesses do mercado editorial.

Nessa pesquisa, o conceito de “livros” é atribuído a todos os livros em papel, digitais ou eletrônicos e áudio livros digitais, livros em braile e apostilas escolares, excluindo-se manuais, catálogos, folhetos, revistas, gibis e jornais. Consideram-se “livros lidos em partes” aqueles os quais os entrevistados leram apenas algumas partes, trechos ou capítulos.

É certo que houve um aumento em relação à edição anterior (2011), que apontava como leitora o percentual de 50% da população brasileira, mas ainda não se pode dizer que o Brasil é um país de leitores.

Entre todos os entrevistados, a média de livros lidos em geral, nos últimos três meses, foi de 2,54 livros no total, sendo 1,06 inteiro e 1,47 em parte.

Quando se observa apenas os entrevistados estudantes, a média de livros lidos, no geral, nos últimos três meses, foi de 4,91 livros no total, sendo 2,28 inteiros e 2,63 lidos em partes.

Em contrapartida, em relação aos entrevistados não estudantes, temos, no geral, a média de livros lidos no total de 1,67 livro, sendo 0,62 inteiro e 1,05 em parte.

Os índices de leitura produzidos pelas crianças, jovens e adultos que frequentam as escolas são mais do que o dobro do que se lê fora delas. Este aspecto também foi observado nas edições anteriores da pesquisa.

Sendo assim, a pesquisa aponta que os mais escolarizados leem mais que os menos escolarizados, indicando, inclusive, que a leitura de livros lidos inteiros e em partes tem proporções mais próximas entre os que estão na escola do que os que não estão.

Estes dados contribuem para reafirmar que a escola é um espaço privilegiado para a prática da leitura, porém, a pesquisa também mostra que a escola não está conseguindo cumprir sua missão na tarefa de preparar leitores para toda a vida, de formar cidadãos que, além de dominar as habilidades de leitura, também gostem de ler e permaneçam a fazer isso mesmo depois que estiverem longe dela. É preciso verificar, então, até que ponto as práticas leitoras na escola vêm favorecendo a promoção de leitura e a formação de sujeitos-leitores competentes e interessados em ler.

Ao chegar à escola, o aluno aprende a decodificar o texto. Nessa fase, quando se busca o domínio das habilidades de perceber, identificar e decodificar símbolos, a prática de leitura é utilizada com relativa frequência.

Segundo Villardi (1997), com o avanço das séries, a leitura – sobretudo enquanto gosto e prazer – costuma ir diminuindo de forma gradativa e crescente. Por vezes, o desinteresse pela leitura ocorre na própria escola, visto que o paradigma adotado nas instituições escolares para a promoção de leitura é, em geral, a do livro didático e, mesmo quando o professor elabora o material, segue também esse modelo, o que gera, salvo poucas exceções, dois problemas fundamentais.

O primeiro problema é que os textos apresentados são, geralmente, fragmentos de livros ou textos escritos pelos próprios autores do livro didático, que, em muitos casos, têm o objetivo de ensinar conteúdos de gramática ou aspectos funcionais da Língua. Esse fato leva o aluno a relacionar o texto ao estudo da gramática, dissociando-o do prazer de ler.

O segundo problema é que os “exercícios de interpretação” propostos apresentam uma parte de trabalho com o léxico, o que seria uma espécie de gramática camuflada, além de questões que de interpretativas pouco possuem, pois exigem, principalmente, que o aluno volte ao texto e copie trechos, identifique falas e acontecimentos, ordene fatos, enfim, que reproduza o que há de óbvio no texto.

Interpretação pressupõe individualidade, pressupõe a possibilidade de imprimir a própria marca naquilo que se leu (grifo do autor), e, neste sentido, é incompatível com um tipo de trabalho em que a “resposta correta” já se apresenta pronta, quase sempre impressa em letra cursiva colorida, no “livro do professor”. (VILLARDI, 1997, p. 6).

Freire (2013) também registra sua crítica sobre essa maneira de trabalhar o texto na escola:

Infelizmente, de modo geral, o que se vem fazendo nas escolas é levar os alunos a apassivar-se ao texto. Os exercícios de interpretação da leitura tendem a ser quase sua cópia oral. A criança cedo percebe que sua imaginação não joga: é quase algo proibido, uma espécie de pecado. Por outro lado, sua capacidade cognitiva é desafiada de maneira distorcida. Ela não é convidada, de um lado, a reviver imaginativamente a estória contada no livro; de outro, a apropriar-se aos poucos da significação do conteúdo do texto. (FREIRE, 2013, p. 45).

O educando aprende a decodificar os textos, acostuma-se a fazer a leitura que o professor impõe como a única certa e acomoda-se respondendo o que o

professor deseja ouvir. Para interpretar, o aluno não precisa nem analisar, nem criticar, nem concluir, nem refletir, basta reduplicar aquilo que está explícito no texto.

Quando a compreensão do texto é comumente reduzida a um nível superficial, constitui-se também a redução da qualidade da participação do indivíduo na vida em sociedade, no exercício de uma cidadania crítica e interventiva.

A escolarização dos cidadãos precisa desenvolver competências de compreensão na leitura. É necessário que o aluno aprenda a compreender a informação explícita e não explícita no texto, que seja capaz de dar sentido a informações novas por meio do processo de inferência, que faça relação com outras leituras, visto que a intertextualidade também é um fator essencial para o entendimento, e que realize a leitura de forma crítica e reflexiva, de maneira que o texto lido seja questionado.

No entanto, a leitura costuma associar-se apenas com a atividade intelectual, com o estudo, com a transmissão de informação. Se há interesse em formar leitores pra toda a vida, é preciso incentivar a leitura prazerosa, por autossatisfação, embora também possa trazer conhecimento sem que, entretanto, este seja seu objetivo principal.

O livro também é usado, muitas vezes, apenas como pretexto para introduzir algum tema e, nesse caso, toda a perspectiva do trabalho se volta para o conteúdo que está sendo desenvolvido e não para o texto em si.

Dessa forma, a leitura é usada apenas para despertar o interesse por um conteúdo que vai ser trabalhado, sendo o trabalho com o texto relegado a uma posição de menor importância.

Quanto mais o aluno avança na escolaridade, menos tempo é reservado para a leitura, em detrimento do extenso programa de conteúdos gramaticais. Quando muito, o professor indica a leitura de um livro, por bimestre, para ser verificada através de uma prova, um resumo ou um questionário. Geralmente, o livro não é discutido em sala de aula e as respostas esperadas nas avaliações devem estar de acordo com o ponto de vista de quem elaborou as questões. A leitura já não é associada ao prazer, mas à cobrança.

O impacto desse tipo de trabalho se faz sentir tanto sobre o livro, que é reduzido àquilo que ele não é, quanto sobre o aluno que vê a leitura como um processo monótfico, dentro do qual não há possibilidades de divergência nem espaço para a manifestação de leituras próprias.

Se ler é produzir novos sentidos a partir da relação texto/ leitor, não se pode esperar que duas pessoas façam a mesma leitura de um mesmo livro e, ainda mais, que toda a turma compreenda e apreenda o livro lido da mesma forma, relacionando a leitura à obrigação de se chegar à interpretação supostamente certa e não à fruição do texto.

O trabalho de leitura na escola precisa valorizar o caráter plurissignificativo do texto, principalmente quando se trata de um texto literário, cuja possibilidade de leituras divergentes é maior.

A escola deve dar oportunidade ao aluno de questionar, de refletir e de dialogar com o texto a fim de melhorar, de algum modo, a sua vida. Assim, também, deve proporcionar ao aluno a possibilidade de dialogar com outros leitores e outras leituras produzidas de um mesmo texto, sem que haja imposição de uma sobre as outras, dando a oportunidade de se ouvir os sentidos produzidos por cada leitor e permitindo que cada qual tenha a condição de refazer, acrescentar ou construir novos sentidos para o que já havia estabelecido como sua leitura.

A expectativa é que o aluno seja capaz de construir a sua própria leitura, que é a manifestação da sua visão de mundo e da sua leitura de vida.

Uma das principais tarefas da escola para a formação de leitores é promover o contato dos alunos com os mais variados livros e textos, principalmente nas escolas públicas, pois é ali que se concentram os alunos das classes populares, que, em muitos casos, não possuem sequer um livro de literatura em sua casa nem convivem com adultos leitores.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997):

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com os bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes. Essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano. É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a

ler, mas certamente não se formarão leitores competentes. (BRASIL, 1997, p. 55).

Considerando que “aprende-se a ler lendo” (FOUCAMBERT, 1994, p. 46), um leitor proficiente só pode constituir-se a partir das múltiplas oportunidades de leitura de textos oferecidas a ele.

O acervo de livros e de materiais de leitura deve ser variado, agradável, instigante e, sobretudo, deve despertar o aluno para o prazer que a leitura proporciona. O “primeiro passo na formação de leitores é a sedução, tornando a atividade de leitura o mais atraente possível” (KLEIMAN, 2005, p. 21).

Nesse sentido, é preciso ressaltar que o texto literário é estimulante e surpreendente, capaz de cativar o leitor e provocar nele o gosto pela leitura. Sendo assim, a escola deve incentivar a variedade de textos, em especial a leitura literária.

É o que também determinam os PCNs (BRASIL, 1997) quando afirmam:

Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura. É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula [...]. A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário. (BRASIL, 1997, p. 36-37).

Do aprendizado inicial da leitura até a formação de leitores permanentes há que se passar pelo prazer de ler. Em outras palavras, o gosto pela leitura precisa ser ensinado na escola é o que afirma Villardi (1997) quando defende a ideia de que um cidadão só será capaz de incorporar a leitura às atividades de seu cotidiano quando ela for vista não como o cumprimento de um dever, mas como uma prática privilegiada a partir da qual é possível refletir o mundo. Para que isso ocorra, “há que se desenvolver o gosto pela leitura, a fim de que possamos formar um leitor para toda vida” (VILLARDI, 1997, p. 11).

Para a autora (1997), quando se está frente a uma obra que emociona por sua beleza, experimenta-se certo tipo de prazer, que lhe chega pelos sentidos. É possível gostar de certo livro simplesmente porque aquela história emociona o leitor, ela fala aos seus sentidos.

No entanto, se além de emocionar-se com o texto, é se capaz de apreciar a beleza que não está explícita; é se capaz de descobrir, a cada passagem, a riqueza dos detalhes, o motivo de cada palavra estar ali, e não em outro lugar; é se capaz de relacionar aquele texto a uma história de vida, a valores, a suas experiências; é se capaz de decifrar as metáforas do texto e ir além do escrito; então, certamente, o prazer pela leitura é redobrado, daquela emoção inicial experimenta-se uma nova emoção, dessa vez com a razão.

Na passagem a seguir, Villardi (1997) esclarece ainda mais essa questão:

Por mais absurdo que possa parecer, a emoção não é só prerrogativa dos sentidos; por meio do entendimento mais profundo das coisas somos capazes de chegar a ela; só que é uma emoção diferente, mais completa. E é essa emoção que transforma a obra em algo que não é mais do autor, mas de cada um que nela deixa a sua marca. Ensinar a gostar de ler é exatamente isso: é ensinar a se emocionar com os sentidos e com a razão (porque, para gostar apenas com os sentidos, não há necessidade da interferência da escola); e, para isso, é preciso ensinar a enxergar o que não está evidente, a achar as pistas e **a retirar do texto os sentidos que se escondem por detrás daquilo que se diz.** (grifo do autor). (VILLARDI, 1997, p. 37).

Kleiman (2005) também defende esse pensamento quando afirma que:

Somente quando se ensina ao aluno a perceber esse objeto que é o texto em sua beleza e complexidade; isto é, como ele está estruturado, como ele produz sentidos, quantos significados podem ser aí sucessivamente revelados, ou seja, somente quando são mostrados ao aluno modos de se envolver com esse objeto, mobilizando os seus saberes, memórias, sentimentos para assim compreendê-lo, então há ensino da leitura. (KLEIMAN, 2005, p. 26).

Ao assumir o seu papel de formadora de sujeitos-leitores, a escola deve tornar-se o lugar de excelência para o encontro com a leitura por prazer, com a leitura por fruição, que provoca o encantamento, a paixão, a imaginação, a emoção, a curiosidade, o desconforto, o desassossego, o desejo de mudança.

O espaço da leitura–prazer não se propõe a ensinar alguma coisa, no entanto, é capaz de provocar transformações e de formar leitores permanentes de texto e de vida.

A influência da família é muito importante no processo de formação de leitores. Quando os pais são leitores, geralmente se tornam grandes incentivadores dos filhos em relação à leitura.

Se os adultos que circundam os menores alimentam, com entusiasmo, o desejo pela leitura, compartilhando o prazer de ler, conquistam a criança para a leitura e promovem a aproximação dela ao livro.

A edição 2015 da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, citada anteriormente, perguntou aos entrevistados com que frequência veem (ou viam) a mãe lendo. Entre os entrevistados leitores, 26% do total apontaram como sempre, porém, 42% apontaram como nunca. Em relação aos entrevistados não leitores, 12% do total indicaram como sempre, enquanto 64% indicaram como nunca.

Quando perguntado em relação ao pai, 17% dos entrevistados leitores disseram que sempre veem (ou viam) o pai lendo e 53% disseram que nunca. Entre os entrevistados não leitores, 10% do total apontaram como sempre, enquanto 69% do total apontaram como nunca.

Os dados apontados na pesquisa nos permitem indicar que o hábito de leitura dos pais tem forte influência na construção do hábito de leitura dos filhos. Nas famílias onde os pais demonstram um hábito maior de leitura, seja pelo exemplo, ao ler na frente dos filhos, ou ao promover a leitura para eles, aumenta-se também o índice de filhos leitores.

Segundo Failla (2016), coordenadora da pesquisa Retratos do Brasil em sua 4ª edição, os dados confirmam que “o potencial de influenciar o hábito de leitura dos filhos está correlacionado à escolaridade dos pais – filhos de pais analfabetos e sem escolaridade tendem a ser menos leitores que filhos de pais com escolaridade.” (FAILLA, 2016, p. 35).

Essa constatação leva a uma preocupação fundamental:

Aquelas crianças de origem social nas classes economicamente menos privilegiadas e de famílias de baixa escolaridade terão menos chances de serem cativadas para a leitura [...] porque não terão esse exemplo em casa, pois não dispõem de livros. E porque tanto a mãe quanto o pai não têm facilidade para a leitura de livros, não desenvolveram o hábito da leitura, não têm tempo para ler em casa na presença dos filhos em razão de duplas jornadas ou deslocamentos ou, ainda, não gostam de ler, pois não foram despertados para isso, repetindo-se um ciclo que se torna vicioso. (FAILLA, 2008, p. 102).

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2015) também demonstra preocupação em saber sobre os principais influenciadores do ato de ler.

Do total de entrevistados, 11% apontaram a mãe como principal influenciadora, sendo o professor o segundo principal apontado com 7% do total. No entanto, 67% dos entrevistados disseram que ninguém em especial os influenciou a gostar de ler livros. Quando observado apenas o grupo dos não leitores, 83% disseram que não receberam a influência de ninguém.

Os resultados da pesquisa indicam que a influência de alguém na formação do gosto pela leitura pode ter impacto no fato do indivíduo ser ou não leitor, mas apontam também para outro dado importante: apenas um terço dos brasileiros teve influência de alguém na formação de seu gosto pela leitura.

Segundo Failla (2016), os dados da pesquisa não questionam o fato de que a mediação da leitura, quando promovida pelo professor, pela família, pelo bibliotecário ou outro agente leitor, é valiosa no despertar pela leitura. No entanto, para a coordenadora da pesquisa, os resultados apontam para o número de brasileiros que não tiveram a oportunidade de encontrar alguém que lhe despertasse para o gosto de ler.

Sobre esta questão, Failla (2016) também afirma que a mediação é mais reconhecida na faixa etária entre 11 e 13 anos e que apenas as pessoas que exerceram papel muito significativo ficam na memória dos adultos, destacando, ainda, que as pessoas reconhecem melhor o que fica na memória afetiva.

É possível que um professor ou bibliotecário tenham tido papel muito importante na formação de algum desses leitores, mas, por algum motivo que merece ser mais bem investigado – pois pode estar nos dizendo como deve ser essa mediação –, a pessoa influenciada não identificou isso. Talvez esses inquietantes números queiram dizer que, para que a mediação e a promoção da leitura aconteçam de forma efetiva, elas devem ser “percebidas”. Podem também estar propondo o seguinte questionamento: *Como despertar prazer sem emoção, sem afetividade e sem troca?* (FAILLA, 2016, p. 26)

A pesquisa também buscou saber os fatores que mais influenciam os entrevistados na escolha de um livro ou autor para ler e constatou que, na faixa etária correspondente aos alunos do Ensino Fundamental I (entre 5 a 10 anos), as “dicas dos professores” representam o segundo fator que mais influencia esse grupo, ficando atrás apenas da “capa do livro” na hora da escolha do que vai ler.

Nesse sentido, é possível perceber a importância da opinião do professor nessa faixa etária. Quando o educador faz propaganda dos livros, fala dos

personagens, cita trechos e apresenta com entusiasmo diferentes títulos a seus alunos, é possível conquistar o interesse deles para a leitura e despertá-los para o prazer de ler.

Na missão de formar leitores proficientes, o desempenho do professor na escola torna-se bastante relevante, sua presença e intervenções vão influenciar de maneira especial a relação que o aluno estabelecerá com a leitura.

Segundo Foucambert (1998), todo professor deve ser um formador de leitores, vivendo a realidade da leitura, apresentando sua própria relação com a escrita e transformando sua prática para a formação de outros leitores. “Que ele [o professor] forme atores em lugar de espectadores da leitura dos outros” (FOUCAMBERT, 1998, p. 133).

Um professor que desenvolve práticas leitoras criativas e interessantes; que estimula o prazer e o gosto pelos livros; que proporciona boas experiências com os textos literários; que favorece a troca de ideias entre os alunos sobre os materiais lidos; que oferece múltiplas oportunidades de leitura; que se apresenta como guia na construção da leitura do aluno, porém, sem impor a sua própria leitura; que abre espaço para questionamentos e reflexões; que incentiva a criatividade; que provoca a produção de sentidos, respeitando a experiência de cada um; enfim, um professor que é comprometido com a tarefa de mediar a leitura com sua turma, certamente, está cumprindo o seu papel de tornar os alunos melhores leitores de textos e do mundo.

O professor comprometido com a formação de sujeitos-leitores compreende a importância da leitura por prazer e coloca-se como facilitador no processo de aproximar o aluno das palavras, entendendo, como diz Freire (2013), que:

Ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (FREIRE, 2013, p. 27).

Nesse sentido, o professor se põe aberto e disponível para repensar o texto lido, para rever suas posições e para envolver-se com a curiosidade do aluno, que pode levá-los a diferentes caminhos e a novas leituras.

É importante, porém, ressaltar que, para cumprir sua função de mediador, o professor tem de ser um leitor proficiente, sujeito de sua história de leitura.

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2015) perguntou aos entrevistados que eram professores ou da área de educação sobre o título do último livro lido ou que está lendo. Dos respondentes, 50% disseram “nenhum” e dos 11 títulos mais citados, a Bíblia ficou em primeiro lugar, seguida de livros de autoajuda e religiosos. Dos 11 títulos mais citados, apenas 2 eram obras literárias. Quando perguntados sobre o nome do autor do último livro lido ou que está lendo, dos 7 autores mais citados, apenas 1 deles é escritor de obras literárias.

Este resultado nos apresenta algumas questões: como formar leitores, que gostem de ler, se o mediador de leitura na escola não tem entusiasmo pelo ato de ler? Como a escola vai compartilhar livros literários com seus alunos se o professor não costuma lê-los?

O aluno só aprende a ser leitor com quem é leitor e só aprende a gostar de ler se quem ensina já adquiriu o gosto pela leitura. Se o professor não é um leitor, não tem repertório para indicar e não consegue transmitir o prazer pela leitura a seus alunos.

Assim sendo, somente o professor que é convencido da importância da leitura para a sua existência pessoal, social e cultural é capaz de estabelecer uma relação mediadora eficaz entre o aluno e o livro.

3.3 EM FOCO A INTERDISCIPLINARIDADE

Há décadas o conceito de interdisciplinaridade vem se destacando na literatura educacional, em diversos países. No entanto, romper com a disciplinaridade estabelecida há muitas décadas apresenta-se, ainda, como um grande desafio.

Edgar Morin (2005), um dos pensadores do Pensamento Complexo, aponta que a organização disciplinar instituiu-se no século XIX, principalmente, com a formação das universidades modernas e desenvolveu-se no século XX com o progresso da pesquisa científica.

Hilton Japiassu (2006), um dos primeiros pesquisadores brasileiros a escrever, no país, sobre o tema da interdisciplinaridade, comenta:

Na segunda metade do Século XX, surge e rapidamente se impõe a hiperespecialização, provocando a multiplicação indefinida de disciplinas e subdisciplinas cada vez mais focadas em reduzidos objetos de estudo. [...] As disciplinas se tornam fechadas e estanques, fontes de ciúme, glória, arrogância, poder e atitudes dogmáticas. (JAPIASSU, 2006, p. 21).

Nesse sentido, Morin (2011) aponta que a hiperespecialização colabora para a perda da visão ou concepção de conjunto, já que o pensamento cego ao global não capta aquilo que une elementos separados.

A especialização que se fecha em si mesmo, sem permitir sua integração na problemática global ou na concepção de conjunto do objeto do qual ela só considera um aspecto ou uma parte, conduz ao enfraquecimento da responsabilidade e da solidariedade (MORIN, 2011).

O fechamento disciplinar produz a irresponsabilidade em relação a tudo o que é exterior ao domínio especializado, visto que cada qual tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada, e encaminha ao enfraquecimento da solidariedade na medida em que cada qual não percebe os vínculos com seus concidadãos que unem os conhecimentos.

Morin (2011) acrescenta:

De fato, a hiperespecialização impede tanto a percepção do global (que fala fragmenta em parcelas), quanto do essencial (que ela dissolve). (...) Entretanto, os problemas essenciais nunca são parcelados e os problemas globais são cada vez mais essenciais. Enquanto a cultura geral comportava a incitação à busca da contextualização de qualquer informação ou ideia, a cultura científica e técnica disciplinar parcela, desune e compartimenta os saberes, tornando cada vez mais difícil sua contextualização. (MORIN, 2000, p. 41).

Segundo Morin (2005), no desenvolvimento da maneira de pensar da modernidade, formou-se uma concepção de razão chamada por ele de “razão fechada”. É uma maneira de pensar que se prende ao simples, mais precisamente ao simplificado, que leva a visões redutoras e fragmentadoras que, por isso mesmo, são simplificadoras do real.

Para Freire (2011b):

Ao não perceber a realidade como totalidade, na qual se encontram as partes em interação, se perde o homem na visão “focalista” da mesma. A percepção parcializada da realidade rouba ao homem a

possibilidade de uma ação autêntica sobre ela. (FREIRE, 2011b, p. 34).

Sendo assim, um dos desafios do século XXI é superar essa maneira de pensar que fragmenta, simplifica, reduz e dificulta a compreensão dos fatos na perspectiva da totalidade para enfrentar os problemas e desafios da complexidade.

Japiassu (1976) considera que, com o advento da ciência moderna, o saber chegou a um grave problema de esmigalhamento em razão da multiplicação das ciências, de maneira que para conhecer certo fenômeno precisou restringir seu objeto de estudo a dimensões cada vez menores.

Assim, o especialista possui um conhecimento cada vez maior em relação a um domínio cada vez mais restrito. “O triunfo da especialização consiste em saber tudo sobre nada” (JAPIASSU, 1976, p. 8). Dessa forma, as disciplinas, quanto mais se multiplicam, diversificando-se, mais se afastam da realidade humana.

O autor compara a multiplicidade crescente de especialidades ao câncer, relaciona a falta de integração dos saberes a uma “doença” que precisa ser tratada, e apresenta a interdisciplinaridade como o remédio mais adequado à situação patológica em que se encontra o saber.

O número de especializações exageradas e a rapidez do desenvolvimento de cada uma culminam numa fragmentação crescente do horizonte epistemológico [...] o saber em migalhas [é] o produto de uma inteligência esfacelada [...].

O interdisciplinar se apresenta como o remédio mais adequado à cancerização ou à patologia geral do saber. No entanto, na medida em que a maioria das análises permanece superficial, os remédios propostos também não atingem o fundo das coisas (JAPIASSU, 1976, p. 30-31).

É necessário, portanto, que o professor queira e se permita ser interdisciplinar:

[...] o verdadeiro espírito interdisciplinar consiste nessa atitude de vigilância epistemológica capaz de levar cada especialista a abrir-se às outras especialidades diferentes da sua, a estar atento a tudo o que nas outras disciplinas possa trazer um enriquecimento ao seu domínio de investigação e a tudo o que, em sua especialidade, poderá desembocar em novos problemas e, por conseguinte, em outras disciplinas (JAPIASSU, 1976, p. 138).

Para o entendimento do processo interdisciplinar, é importante conhecer os significados de alguns termos da família de palavras a que a interdisciplinaridade

pertence. Para Japiassu (1976), a multidisciplinaridade é a gama de disciplinas que propomos simultaneamente, mas sem fazer aparecer as relações que podem existir entre elas; a pluridisciplinaridade é a justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas; a interdisciplinaridade é a axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definida no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade; a transdisciplinaridade é a coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino sob uma axiomática geral, uma etapa superior à interdisciplinaridade na qual haveria um sistema total, sem fronteiras disciplinares.

Considerando que haja entre os termos citados acima uma gradação estabelecida, Japiassu destaca que a multi e a pluridisciplinaridade precisam ser superadas, que a interdisciplinaridade apresenta-se como um alvo, já que se trata de solução para a fragmentação do saber, e que a transdisciplinaridade aparece como um objetivo distante, quase uma utopia.

Para explicar o seu pensamento sobre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, D'Ambrosio (2005) utiliza-se de uma metáfora chamada por ele de "gaiolas epistemológicas", sendo assim, as disciplinas são:

verdadeiras gaiolas epistemológicas: quem está dentro da gaiola só voa dentro da gaiola, e não mais do que isso. Somos pássaros tentando voar em gaiolas disciplinares. Surgem, obviamente, as deficiências desse conhecimento e começamos a perceber fenômenos e fatos que não se encaixam em nenhuma das gaiolas. [...] Aí estamos dando um passo para a interdisciplinaridade, onde encontramos com outros e, nesse encontro, juntos, misturando nossos métodos, misturando nossos objetivos, mesclando tudo isso, acabamos criando um modo próprio de voar. E nascem as interdisciplinas. Essas interdisciplinas acabam criando suas próprias gaiolas. [...] As disciplinas vão se amarrando, criando padrões epistemológicos próprios, e a gaiola vai ficando muito maior. Podemos voar mais, mas continua sendo gaiola. Acho que não é demais querermos voar mais, fora das gaiolas, sermos totalmente livres na busca do conhecimento. [...] A interdisciplinaridade é um passo muito difícil, sem o qual não se pode dar qualquer passo seguinte. (D'AMBROSIO, 2005, p. 72)

Utilizando-se da metáfora, D'Ambrosio (2007) relaciona o conhecimento multidisciplinar com o resultado da justaposição de gaiolas epistemológicas, sem que se passe de uma para outra. Esse é o modelo praticado nas grades curriculares das escolas: na entrada do turno escolar, o aluno/pássaro voa na gaiola

“matemática”. Toca o sinal, começa a outra aula, com outros materiais, e o aluno/pássaro voa na gaiola “geografia” e assim segue o seu dia na escola. O conhecimento interdisciplinar apresenta-se como um grande avanço quando as portas entre as gaiolas são abertas e o aluno/pássaro pode passar de uma gaiola à outra. O modelo interdisciplinar leva, eventualmente, a um viveiro.

No entanto, a transdisciplinaridade vai além, metaforicamente, seria o abandono das grades epistemológicas que limitam o voar/pensar, permitindo a criatividade plena.

Há de se ressaltar que essa diversidade de palavras tem o mesmo propósito: resistir à especialização sem limite, dar fim à visão de conhecimento baseado na fragmentação e dissolver barreiras disciplinares que se apresentam, muitas vezes, como fronteiras bem definidas e de diálogo custoso.

Segundo Japiassu (1976), o termo interdisciplinar ainda não possui um sentido epistemológico único e estável; vários sentidos têm sido atribuídos à interdisciplinaridade desde que ela passou a fazer parte do discurso educacional.

Gadotti (1999) também tece comentários a esse respeito quando afirma:

O conceito de interdisciplinaridade não é unívoco. Ele também está sujeito ao **conflito de interpretações**. Apesar de seu enorme desenvolvimento, entre nós, ele ainda não se firmou como um novo **paradigma**. Inclusive porque, para alguns, a interdisciplinaridade não passa de uma atitude epistemológica. Portanto, não se trataria de um novo paradigma científico. (GADOTTI, 1999, p.5, grifos do autor)

Para Japiassu (1976), a concepção de interdisciplinaridade está relacionada à interação de disciplinas, sem supremacia de uma sobre as outras. Nesse sentido, um empreendimento interdisciplinar é reconhecido quando ele incorpora os resultados de várias disciplinas. A partir de trocas recíprocas entre os especialistas e da interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa, cada especialidade sai enriquecida ao final do processo interativo.

O espírito interdisciplinar, segundo Japiassu, não exige que o especialista seja competente em diversos campos do saber, todavia, deve se interessar de fato pelo que os vizinhos de outras disciplinas fazem. Para o autor, “a cooperação interdisciplinar exige qualidades de tolerância mútua e de abnegação” (JAPIASSU, 1976, p.173).

No pensar de Ivani Fazenda, pesquisadora brasileira que situa a discussão do tema no campo pedagógico, “interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação” (FAZENDA, 2012, p. 28).

Para Fazenda (2012), integrar conteúdos não é suficiente, a interdisciplinaridade depende basicamente de uma atitude, de uma mudança de postura em relação ao conhecimento, uma alteração da concepção compartimentada para a unidade do ser humano. É um processo contínuo e permanente de construção do conhecimento, orientada por uma atitude crítica e aberta à realidade, objetivando muito mais vivê-la plenamente do que descrevê-la.

Interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se. Interdisciplinaridade exige um engajamento pessoal de cada um. Todo indivíduo engajado nesse processo será o aprendiz, mas, na medida em que familiarizar-se com as técnicas e quesitos básicos, o criador de novas estruturas, novos conteúdos, novos métodos, será motor de transformação. (FAZENDA, 2011, p.56)

A prática interdisciplinar é apresentada por Fazenda como essencial para a construção do conhecimento. No entanto, a autora ressalta a necessidade de o professor ter uma atitude interdisciplinar:

Entendemos por atitude interdisciplinar, uma atitude diante das alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, de vida. (FAZENDA, 2012, p. 82)

O professor interdisciplinar é um ser que busca, pesquisa, tem compromisso com seus alunos, é envolvido com os projetos interdisciplinares propostos e os realiza imbuído de uma intenção consciente, que, segundo Ferreira (2013), é o que caracteriza uma prática interdisciplinar, visto que só há interdisciplinaridade se houver intenção consciente, clara e objetiva por parte daqueles que a praticam.

É importante que o docente compreenda que um fato ou solução nunca é isolado, mas sim consequência de vários outros. Sendo assim, além do desejo de descobrir e construir conhecimento, o professor precisa ter uma atitude de

reciprocidade e de respeito pelo outro, que estimula a relação dialógica necessária para a realização de práticas interdisciplinares.

Torna-se essencial o desenvolvimento de um pensamento que permite enfrentar os problemas cada vez mais multidimensionais e planetários, um pensamento que busca encarar as realidades globais e complexas que nos desafiam. (MORIN, 2011).

Para Morin (2011), quanto mais os problemas se tornam planetários, menos são pensados como tais, tornando a inteligência cega e irresponsável. O autor ressalta a necessidade de se gerar o pensamento complexo, que contextualiza e globaliza, que busca a relação de inseparabilidade entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário.

Esta maneira de pensar pode ser desenvolvida, no espaço escolar, quando articulada por meio de práticas interdisciplinares, que buscam relacionar cada informação e cada conhecimento a seu contexto, assim como integrá-los em seus conjuntos naturais, fortalecendo a percepção do global.

Sendo assim, considera-se importante a compreensão dos objetos de estudo nas suas especificidades, mas o é, também, nos contextos nos quais se dão ou ocorrem, pois a significação do todo se dá de maneira mais completa quando os elementos que o compõem são relacionados entre si.

A interdisciplinaridade propõe que as disciplinas se integrem de maneira a pensar sobre um problema, abordando-o de vários pontos de vista e estabelecendo relações à procura de possíveis soluções.

No entanto, o rompimento das fronteiras das disciplinas para a construção de um conhecimento globalizante não nega o caráter disciplinar. A prática interdisciplinar do professor permite que diversos temas sejam compreendidos dentro de seus contextos, sem, necessariamente, ter que perder o necessário enfoque específico de sua disciplina.

Para Morin, “é preciso um paradigma de complexidade que, ao mesmo tempo, separe e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem os reduzir às unidades elementares e às leis gerais.” (MORIN, 2005, p. 138). Pois ambas as reduções são simplificadoras e trata-se de pensar a comunicação entre os saberes num pensamento complexo e não simplificador.

Japiassu (1976) declara:

No diálogo interdisciplinar, aquilo que não somente é desejável, mas também indispensável, é que a autonomia de cada disciplina seja assegurada como uma condição fundamental da harmonia de suas relações com as demais. (JAPIASSU, 1976, p. 129).

A interdisciplinaridade, no entender de Fazenda, não deseja anular a contribuição de cada ciência em particular, apenas pretende “uma atitude que venha a impedir que se estabeleça a supremacia de determinada ciência, em detrimento de outros aportes igualmente importantes.” (FAZENDA, 2011, p.59).

Fazenda (2013) acrescenta:

Cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes, engendram, próprios de seu lócus de cientificidade. Essa cientificidade é originada das disciplinas, ganha *status* de interdisciplinar no momento em que obriga o professor (ou pesquisadores) a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos, no momento em que ao movimento da disciplina, seu próprio movimento foi incorporado. (FAZENDA, 2013, p. 18)

No Brasil, o conceito de interdisciplinaridade tem estado presente em documentos educacionais desde os anos 70, quando sua utilização estava inicialmente articulada à noção de integração, e não passou da superficialidade, já que, na LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1971, se resumiu na junção de algumas disciplinas nas séries iniciais (1ª a 4ª série): os conteúdos de História e Geografia deram lugar a Estudos Sociais e Ciências Físicas e Biológicas a Ciências.

No entanto, no início deste século, tornou-se evidente o grande destaque conquistado pela interdisciplinaridade, tanto na literatura acadêmica quanto no debate nacional sobre Educação, com a presença destacada desse termo em documentos da reforma curricular promulgada pelo MEC a partir da nova LDB (Lei 9.394/96).

Considerando as dimensões e a importância dessa reforma, parece ter sido através das novas diretrizes curriculares nacionais, propostas pelo Governo Federal, que a interdisciplinaridade passou a ser, efetivamente, um conceito central e indispensável para pensar e fazer a Educação Básica no Brasil.

O conceito de interdisciplinaridade apresenta-se articulado nos textos dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo, inclusive, denominado eixo integrador, conforme evidenciado a seguir:

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. (BRASIL, 2000, p. 76)

Dessa forma, a nova proposta de reformulação curricular pretende a superação da visão fragmentada do conhecimento pela perspectiva de um ensino essencialmente interdisciplinar e pela busca da contextualização dos saberes:

A tendência atual, em todos os níveis de ensino, é analisar a realidade segmentada, sem desenvolver a compreensão dos múltiplos conhecimentos que se interpenetram e conformam determinados fenômenos. Para essa visão segmentada contribui o enfoque meramente disciplinar que, na nova proposta de reforma curricular, pretendemos superar pela perspectiva interdisciplinar e pela contextualização dos conhecimentos. (BRASIL, 2000, p. 21).

É possível afirmar que se espera da escola uma adaptação à nova visão curricular, que destaca a abordagem interdisciplinar do conhecimento e que, sobretudo, enfatiza a preparação do aluno para o seu exercício consciente da cidadania.

A atual LDB (Lei 9.394/96), no Inciso I do Artigo 27, define:

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:
I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática.

Segundo Kleiman e Moraes (2007), a fragmentação da formação do cidadão preocupa educadores que defendem a premissa de que experiências educacionais são mais autênticas e de maior valor para os alunos quando os currículos refletem a vida real, que é multifacetada, em lugar de organizada em pacotes de assuntos separados.

Um enfoque nas relações entre disciplinas deverá encorajar a solução criativa de problemas e a tomada de decisões porque traz para os alunos as perspectivas, conhecimento, e a habilidade de coletar dados de todas as disciplinas. Tal processo instrucional também deverá encorajar os alunos a interagirem com seus colegas num grupo de aprendizagem onde a diversidade de pensamento e de cultura é valorizada. (KLEIMAN; MORAES, 2007, p.27)

Para seguir esse caminho, propõe-se uma nova maneira de educar em que a formação não se dê mais por meio de um enclausuramento disciplinar, mas sim pela integração e cooperação entre as disciplinas, mantendo, no entanto, o respeito entre elas, que permita a diferença e a individualidade:

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. (BRASIL, 2000, p. 76).

Na perspectiva escolar, espera-se que a interdisciplinaridade tenha uma função instrumental, que contribua para solucionar questões sociais atuais sem o anseio “de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista.” (BRASIL, 2000, p. 21)

Considerando os PCNs, a tarefa da escola é a de pôr em prática um projeto de educação que possibilite ao aluno desenvolver capacidades que o permitam posicionar-se em relação às questões sociais e intervir na realidade para transformá-la. Educar para a sociedade atual precisa visar à inserção do discente no mundo de hoje e assegurar sua participação cidadã frente aos problemas e desafios que surgem a cada dia.

No entanto, segundo Kleiman e Moraes (2007), o aluno sofre a contradição da escola que afirma educar para a cidadania, mas que, na prática, contribui para a formação de um cidadão passivo e conformado quando enfatiza a ordem (a “disciplina”) e o não questionamento, quando não dá chance ao aluno de desenvolver seu senso crítico e suas próprias relações e construções nas práticas da aprendizagem.

De outro lado, abordagens que observam o microcosmo da sala de aula fornecem evidências de alunos e professores que resistem de maneira criativa, dentro dos limites permitidos pelas instituições, a fim de transformar a realidade educacional. “O projeto interdisciplinar de caráter colaborativo pode vir a se constituir num instrumento para a resistência e a transformação.” (KLEIMAN; MORAES, 2007, p. 36).

Apesar da importância que a interdisciplinaridade adquiriu no discurso da educação contemporânea, ela levanta dúvidas e questionamentos, entre os educadores, tanto em relação ao seu conceito quanto à sua aplicabilidade.

Com relação aos desafios da interdisciplinaridade, Frigotto declara: “se no campo da produção científica os desafios ao trabalho interdisciplinar são grandes, quando passamos para o cotidiano do trabalho pedagógico percebemos que estamos diante de limites cruciais.” (FRIGOTTO, 2011, p. 45)

O professor que hoje atua foi formado dentro da concepção fragmentada e toda a sua aprendizagem se deu dentro de um currículo compartimentado, pautado num ensino disciplinar, portanto, sente-se inseguro em ter práticas educativas que promovam a interdisciplinaridade.

Frigotto (2011) reconhece esta problemática quando afirma que:

O limite mais sério para a prática do trabalho pedagógico interdisciplinar situa-se na dominância de uma formação fragmentada, positivista e metafísica do educador e de outra nas condições de trabalho (divisão e organização) a que está submetido. [...] O especialismo na formação e o pragmatismo e o ativismo que impera no trabalho pedagógico constituem em resultado e reforço da formação fragmentária das forças que obstaculizam o trabalho interdisciplinar. (FRIGOTTO, 2011, p. 46)

Quando o docente sente-se preso a essa tradição disciplinar na qual foi formado, ter uma atitude interdisciplinar em suas práticas docentes torna-se um grande desafio. Trata-se não apenas de cumprir uma reforma curricular, é necessária uma reforma de pensamento. Para isso, é importante que o sistema educacional não apenas oriente os educadores a terem uma prática interdisciplinar e contextualizada, mas também o prepare para tal.

Essa questão, no entanto, não é o único ponto que dificulta a implantação de propostas interdisciplinares. Entre outros aspectos, há também a necessidade de espaços para planejamentos coletivos, promovidos pela escola, para que se realizem debates acerca das construções por meio de interações das diversas disciplinas em torno do objeto a ser estudado. Considerando que a organização da estrutura escolar quase não promove encontro de professores com a finalidade de planejar projetos interdisciplinares, supõe-se que este também seja um grande obstáculo que precisa ser superado.

Como podemos perceber, a discussão sobre a interdisciplinaridade é bastante complexa, pois envolve tanto a dimensão de sua possibilidade quanto a de seus limites e desafios.

3.4 A LEITURA E A INTERDISCIPLINARIDADE

A atual Lei de Diretrizes e Bases – LDB aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos críticos e participativos. Com isso, espera-se que o projeto educativo escolar ofereça as condições necessárias ao aluno para que ele compreenda as informações tão complexas do mundo em que vive e que possa assumir, de maneira progressiva, o controle de sua aquisição de saber.

Para Kleiman e Moraes (2007), entretanto, as contradições entre teoria e prática na escola são evidentes no ambiente pedagógico quando se difunde um conhecimento fragmentado e exige-se um indivíduo por inteiro, quando leva o aluno a memorizar o máximo de teoria possível e espera-se, no mercado de trabalho, que ele tenha uma formação prática, quando deixa o discente fora do processo, alienado, e cobra-se um cidadão crítico e inserido no contexto, quando se dá ênfase ao trabalho individual e lamenta-se por não encontrar o espírito coletivo, de solidariedade. É preciso, então, “contrapor a fragmentação e a linearidade do currículo à interdisciplinaridade, fazer face à alienação com a transversalidade, e neutralizar o excessivo individualismo com o trabalho coletivo.” (KLEIMAN; MORAES, 2007, p. 15).

À escola cabe desenvolver propostas pedagógicas interdisciplinares, que visem à articulação de diferentes áreas do conhecimento e que se contraponham à fragmentação, linearidade e alienação do conhecimento, assim como ao excessivo individualismo do currículo tradicional.

Como um espaço social, constituído pela comunidade escolar (alunos, pais, professores, técnicos e funcionários das áreas administrativas e de apoio), a escola é um lugar que favorece a interação e a construção de conhecimento social. Quanto mais o aluno desenvolve a sua capacidade de estabelecer relações e conexões entre os objetos, fatos e conceitos, mais significativo o conhecimento se torna, oportunizando a aprendizagem e a construção de uma rede de transformações.

Nesse sentido, a prática social da leitura colocada como ponto de partida comum e também elemento central nos projetos interdisciplinares favorece o desenvolvimento de leitores competentes, objetivo na preparação para a cidadania, visto que os alunos só se tornarão cidadãos críticos e participativos se forem usuários proficientes da língua escrita.

Considerando que é papel da escola formar cidadãos ativos e que a leitura é essencial para o exercício pleno da cidadania, é possível afirmar que a escola precisa ser inteiramente comprometida com a formação de sujeitos-leitores.

No entanto, não é exclusividade de uma única disciplina formar cidadãos aptos a serem protagonistas na sociedade e nem a prática da leitura, atividade constitutiva da aprendizagem, é parte de uma única área de conhecimento. Logo, a leitura, por sua natureza integradora de saberes e constitutiva da construção de novos saberes, pode vir a ser um instrumento de articulação entre as diferentes disciplinas, tornando-se a atividade-elo em projetos interdisciplinares.

Para Kleiman e Moraes (2007):

A leitura poderia ser caracterizada como uma atividade de integração de conhecimentos, contra a fragmentação. Devido à abertura que o texto proporciona ao leitor para relacionar o assunto que está lendo a outros assuntos que já conhece, ela favorece, no plano individual, a articulação de diversos saberes. (KLEIMAN; MORAES, 2007, p.30).

São várias as possibilidades de construir os projetos interdisciplinares, no entanto, um projeto organizado em torno da leitura permite integrar atividades cuja realização envolve ler para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento de alguma outra atividade, conceito, valor, informação. Um projeto que visa o ensino de diversos conteúdos, através de uma prática social, inserida em situações relevantes do cotidiano do aluno e levando-se em conta a formação para a cidadania. Dessa concepção, deriva sua interdisciplinaridade. (KLEIMAN; MORAES, 2007).

De acordo com Kleiman e Moraes (2007), a leitura é a atividade cognitiva por excelência, pois envolve todos os processos mentais do ser humano. A compreensão de um texto escrito ou falado exige atenção, percepção, memória e pensamento. Considerando a importância da leitura para a aprendizagem, pode se afirmar que, enquanto atividade cognitiva e atividade social, deve se tornar objeto de ensino de todos os professores. Nessa perspectiva, a leitura se torna a atividade-elo

que pode transformar os projetos de um professor em projetos interdisciplinares. Partindo da ótica do especialista: historiador, biólogo, geógrafo, matemático, instauramos um espaço comum a todos – o da leitura.

Os projetos interdisciplinares ajudam o aluno a ler o mesmo texto de várias formas e relacioná-los a outros textos. O professor estabelece as conexões que são relevantes para sua disciplina, mediando o texto através de perguntas e comentários, além de oportunizar as inferências e o entendimento das entrelinhas, levando o aluno a ler o texto com novos olhos que ultrapassam os aspectos superficiais. Uma abordagem de leitura que encaminha à compreensão do texto leva o aluno ao prazer da descoberta e à construção de sentidos.

Segundo Mügge (2011), a obra literária é um valioso instrumento para a prática interdisciplinar, visto ser um objeto que aponta para o ser humano como um todo e que promove a reflexão do leitor sobre si mesmo e sobre o mundo.

Sendo assim, para Mügge:

A obra literária pode ser considerada, por sua natureza constitutiva, um instrumento que permite integrar os sujeitos em torno dos mesmos objetivos, e de uma forma com que diversas áreas do conhecimento também se correlacionem. A ficção constrói espaços que repercutem temáticas acerca da condição humana. Assim, dialogam com diversos campos do conhecimento, tornando-se material adequado para a prática interdisciplinar. (MÜGGE, 2011, p. 23)

No pensar de Mügge (2011), o encontro entre a obra literária e os vários sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, em uma perspectiva interdisciplinar, vislumbram os seguintes resultados, entre outros: aprimoramento da capacidade de leitura e de escrita, refinamento da capacidade de reflexão e ação, desenvolvimento da oralidade, valorização da obra literária, percepção do mundo como um todo, construção de sentidos, estímulo à imaginação e ao desenvolvimento do raciocínio, concepção da construção do saber como uma atividade social e promoção da reflexão sobre si mesmo e sobre o mundo.

Entendendo, então, que a escola precisa oferecer ao aluno as bases necessárias para que ele compreenda o mundo em que vive e seja capaz de atuar nele, o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar, em que a leitura seja a prática central do trabalho escolar e que o texto literário seja usado como instrumento de aprendizagem e emancipação, pode vir a ser uma solução para combater a

fragmentação e alienação dos saberes escolares, além de contribuir para a formação de leitores críticos, e não meros decifradores, capacitados para a prática cidadã.

3.5 ESCOLA-LUGAR

À escola compete, em grande parte, a formação do sujeito-leitor, que se depara com desafios a cada dia mais complexos. Por essa razão, é preciso pensar a escola que está além das paredes de cimento. Pensar essa escola que está cheia de gente, de conhecimento, de cultura, de desejos, de sonhos, de sentimentos, de esperança. Uma escola que se torne um lugar de pertencimento para aqueles que fazem parte dela e de acolhimento do outro.

Nesse sentido, a contribuição de Tuan (2013) sobre os conceitos de “espaço e lugar” é importante porque leva em consideração a perspectiva da experiência e discute a ideia de lugar associada a um centro de significado organizado ao qual atribuímos valor.

Para entender “espaço e lugar”, Tuan afirma:

Na experiência, o significado de espaço frequentemente se funde com o lugar. “Espaço” é mais abstrato do que “lugar”. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que conhecemos melhor e o dotamos de valor. (...) As ideias de “espaço” e “lugar” não podem ser definidas uma sem a outra. A partir da segurança e estabilidade do lugar estamos cientes da amplidão, da liberdade e da ameaça do espaço, e vice-versa. Além disso, se pensamos no espaço como algo que permite movimento, então o lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que localização se transforme em lugar (TUAN, 2013, p. 14).

Os conceitos de espaço e lugar se fundem e se diferenciam pelo fato de o lugar ser um espaço que nos é familiar, que tem significado para nós, tal como a nossa casa. É a experiência com o espaço que o torna lugar.

O autor declara que “lugar é uma pausa no movimento” (ibid., p. 169) e ressalta que animais e seres humanos descansam em alguma localidade porque ela supre certas necessidades, indicando pausa. Ele afirma que são essas pausas que permitem que uma localidade se torne o centro de reconhecido valor. A partir delas, as possibilidades de lugar se tornam mais presentes.

O sentido de lugar é adquirido após um período de tempo, que não pode ser definido, mas, quanto mais tempo se permanece em determinada localidade, melhor se a conhece, tornando-se mais significativa para quem nela está.

De acordo com Tuan (2013), o homem moderno com suas rápidas movimentações quase não dispõe de tempo para criar, fixar e desenvolver raízes, sua experiência de lugar é simplesmente superficial.

É preciso “sentir” um lugar, mas isso leva mais tempo, visto que só se faz de experiências, muitas vezes repetidas dia após dia e ao longo dos anos.

Na continuidade de seus escritos, Tuan (2013) trata das experiências íntimas com lugar. Ele declara que as experiências íntimas estão no âmago do nosso ser e que, por muitas vezes, não encontramos palavras, imagens para lhes dar forma. Elas são bastante difíceis de anunciar. E são nesses momentos íntimos que, por várias vezes, nos tornamos passivos e vulneráveis, expostos à carícia e ao estímulo de nova experiência.

“Os lugares íntimos são lugares onde encontramos carinho, onde nossas necessidades fundamentais são consideradas e merecem atenção sem espalhafato.” (ibid., p. 168). Os lugares íntimos exigem presença, na ausência não se faz lugares. Por vezes, “sua sensação e significância são temas de poesia e de prosa.” (ibid., p. 180).

Quando se pensa em escola, precisa se pensar em uma escola-lugar, onde a experiência com o espaço adquira significado e valor, onde, por sua vez, aprenda-se a partir da vivência constituída de sentimento e pensamento e, ainda, que haja a presença das relações humanas. Só assim se faz a experiência que transforma localidade em lugar, que pode levar o aluno a “sentir” verdadeiramente essa escola. O lugar só “atinge realidade concreta quando nossa experiência com ele é total, isto é, mediante todos os sentidos, como também com a mente ativa e reflexiva” (ibid., p. 29).

É no ambiente escolar que se vive o estar com outros, com as memórias, com a produção de sentidos e essas, talvez, sejam as possibilidades das pausas que permitem que a escola se torne o centro de reconhecido valor.

Quando se dota de valor à escola, quando se faz dela um espaço inteiramente familiar, torna-se, então, a escola-lugar onde se pode propor encontros com vistas à leitura de mundo, ao diálogo, à invenção, à reflexão, enfim, à construção de um sujeito-leitor aberto a fazer suas próprias experiências.

Nesse sentido, Larrosa acrescenta: “Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece.” (LARROSA, 2002, p. 27)

4 PENSANDO A PESQUISA, CONHECENDO A RELAÇÃO DO ALUNO COM A LEITURA

Neste capítulo, pretende-se, inicialmente, caracterizar a instituição escolhida como *lócus* para a realização da pesquisa e descrever a metodologia adotada para o desenvolvimento do trabalho, visando a assegurar a cientificidade da investigação.

A seguir, apresenta-se a análise dos resultados obtidos pelos dados coletados no questionário com perguntas fechadas e abertas (APÊNDICE A), aplicado a cinquenta alunos de quinto ano do ensino fundamental da instituição escolar onde a pesquisa foi realizada.

4.1 O CENÁRIO EM ESTUDO: CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA

Após as considerações feitas anteriormente e toda reflexão estabelecida até então, é preciso imergir num dado campo para analisar como se processam no interior da escola as ações voltadas para a formação do sujeito-leitor em uma perspectiva interdisciplinar.

A escola escolhida como campo de pesquisa para a realização da investigação é uma instituição pública de ensino situada na cidade do Rio de Janeiro, e está geograficamente inserida em uma área eminentemente residencial, congregando alunos de camadas sociais diversas, principalmente de uma classe médio-baixa.

A unidade escolar é destinada aos alunos do 1º ano (antiga classe de alfabetização) ao 5º ano do ensino fundamental distribuídos em vinte turmas. Cada turma possui, em média, 25 alunos, com exceção das turmas de 1º ano que são compostas por cerca de 20 alunos.

O colégio funciona em dois turnos (manhã e tarde), cada um com total de cinco horas diárias, de segunda-feira a sexta-feira. Esporadicamente, são realizadas aulas aos sábados.

É uma escola pública, em que o ingresso dos alunos ao primeiro segmento do ensino fundamental da instituição se dá no 1º ano do ensino fundamental, por meio de sorteio, portanto, recebe um alunado muito heterogêneo, tanto no que se refere ao nível socioeconômico quanto à área geográfica de proveniência.

Um desafio do colégio é proporcionar aos alunos vivências importantes que algumas famílias não podem proporcionar. Para tanto, a instituição oferece visitas pedagógicas, atividades integradas, laboratórios e oficinas.

Segundo o PPP (2002), o colégio estabelece uma proposta pedagógica baseada no conhecimento conceitual, com um enfoque interdisciplinar e contextualizado, para formar competências cognitivas e de cidadania. Para isso, a instituição propõe uma estrutura curricular que permita ver o aluno de forma mais globalizada, levando em conta suas experiências; que promova a socialização dos saberes; que incentive a prática dialógica na sala de aula, facilitando a ação mediadora do professor; que reorganize os tempos e os espaços da escola, contribuindo para uma aprendizagem significativa; e que valorize a inter-relação entre as áreas de conhecimento.

O corpo docente é selecionado por meio de um criterioso concurso público e a maior parte dos professores trabalha em regime de dedicação exclusiva, portanto, tem mais disponibilidade de tempo para desenvolverem projetos pedagógicos e de se atualizarem.

Do primeiro ao terceiro ano, as turmas possuem apenas um professor para ministrar as quatro disciplinas de Núcleo Comum (Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências).

Já no quarto e no quinto anos, são três professores, um deles ministra duas disciplinas na turma, que são escolhidas considerando a formação do professor, a avaliação da coordenação pedagógica e a antiguidade deste na instituição. As turmas com alunos portadores de necessidades especiais podem ter um segundo professor (bidocente) especificamente para atendê-los na sala de aula.

O primeiro segmento do ensino fundamental também conta com professores de atividades integradas, ministrando as seguintes disciplinas: Artes Visuais, Laboratório de Informática, Educação Musical, Educação Física e Literatura.

Cada disciplina possui um coordenador pedagógico, tanto as de núcleo comum quanto as de atividades integradas, e os professores do primeiro ao terceiro ano contam, ainda, com a cooperação de orientadores pedagógicos. As turmas de quarto e quinto anos não possuem um orientador pedagógico.

Além das salas administrativas, a escola conta com dez salas de aula de Núcleo Comum, sala de Artes, sala de Laboratório de Informática, sala de Música, sala de Literatura, sala de Leitura, sala de Multimídias, sala do Ateliê Interdisciplinar,

Laboratório de Ciências e Laboratório de Aprendizagem. Também possui um auditório, um refeitório e uma quadra esportiva coberta.

4.2 MODELANDO A PESQUISA

A fim de alcançar o objetivo geral dessa investigação, estabeleceu-se para este estudo uma pesquisa descritiva que, segundo Gil (2010), serve para descrever e analisar aspectos de uma determinada população ou fenômeno, sendo uma de suas características mais significativas a utilização de questionário e observação sistemática, como o que ocorreu nesse trabalho.

A modalidade de pesquisa utilizada foi o estudo de caso, que, para Gil (2010), consiste em conhecer, compreender e interpretar as particularidades de um fenômeno em seu contexto, de modo a permitir um amplo e detalhado conhecimento.

Segundo Gil, o estudo de caso é frequentemente usado nas ciências biomédicas e sociais e sua utilização é considerada mais adequada para a “investigação de um fenômeno contemporâneo dentro do contexto real.” (GIL, 2010, p. 54)

Embora a pesquisa apresente alguns dados quantitativos, sua abordagem foi essencialmente qualitativa. Segundo Triviños (1987), a análise qualitativa pode ter apoio quantitativo, sendo a análise estatística empregada, geralmente, de maneira simples, como foi o caso desta pesquisa.

Sampieri, Collado e Lucio (2006) também apontam essa possibilidade ao afirmarem que a pesquisa pode seguir o “modelo de enfoque dominante”, ou seja, quando o estudo se desenvolve da perspectiva de um dos dois enfoques (qualitativo ou quantitativo), o qual prevalece, porém, conservando componentes do outro enfoque. É o caso de uma pesquisa qualitativa que agrega um componente quantitativo, como, por exemplo, a administração de um questionário padronizado, como o que ocorreu neste trabalho.

Sendo a pesquisa predominantemente qualitativa, privilegiou-se o contato direto com os sujeitos envolvidos no estudo, tratando de descrever a situação real existente entre o aluno e as práticas pedagógicas, a partir do contexto escolar da sala de aula, para aprofundar questões relacionadas ao cotidiano dessa prática.

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados [...] e o material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos [...]. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas [...]. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a 'perspectiva dos participantes', isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 12).

A pesquisa constituiu-se, portanto, em um estudo de caso, de abordagem qualitativa e de natureza descritiva.

Para instrumentos de coleta de dados, elegeu-se a observação participante e o questionário.

Segundo Lüdke e André (2013), a observação direta (também denominada participante) permite que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na investigação, houve um contato direto e constante da pesquisadora, que é parte integrante do campo, com o fenômeno estudado.

De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2006), o bom observador qualitativo deve usar todos os sentidos para captar os ambientes e seus atores, portanto, a imersão no campo é essencial na medida em que se pode entrar a fundo em situações sociais, mantendo um papel ativo, uma reflexão permanente e a atenção voltada aos detalhes.

Os registros da observação participante foram feitos através de anotações escritas da dinâmica das aulas e impressões. Os registros obedecem a uma estrutura pré-estabelecida (APÊNDICE B), mas podem conter outras observações que a pesquisadora considerou relevante.

A opção pelo questionário como fonte de dados baseou-se no critério de Gil (2010), que define questionário como uma técnica de investigação que tem por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas.

O questionário (APÊNDICE A) usado nesta pesquisa se constituiu em um conjunto de dez questões, com perguntas abertas e fechadas, organizado em três partes. As instruções contidas no questionário trazem clareza sobre o propósito de sua aplicação, ressaltando a importância da colaboração do informante e facilitando o preenchimento. Este instrumento foi pensado com a intenção de ser objetivo, de

fácil compreensão e com uma extensão que não resultasse cansaço nos respondentes.

Este instrumento foi submetido à apreciação de três professoras envolvidas na escola onde a pesquisa aconteceu, uma delas Doutora e as outras duas Mestres, todas na área de educação, portanto, capazes de colaborar com a validação dos instrumentos.

O estudo foi realizado junto a duas turmas do quinto ano do ensino fundamental da escola onde a pesquisa foi realizada. Cada turma com vinte e cinco alunos, totalizando 50 participantes. A seleção dos alunos sujeitos da pesquisa se deu pelo fato de eles estarem no último ano do primeiro segmento do ensino básico, e refletirem, de certa forma, o trabalho desenvolvido no colégio ao longo dos cinco anos.

Conforme levantamento realizado a partir da primeira parte do questionário aplicado aos participantes, verificou-se que todos os alunos estão na instituição escolar pesquisada desde o primeiro ano do ensino fundamental (antiga classe de alfabetização) e encontram-se na faixa etária de 10 a 12 anos, conforme mostra a tabela a seguir:

Tabela 1 – Idade dos alunos

Idade dos Alunos	N. de alunos
10 anos	20
11 anos	24
12 anos	6

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2017

É importante ressaltar que todos os sujeitos da pesquisa não foram identificados com seu nome, na análise e discussão dos dados coletados, em respeito aos princípios éticos da pesquisa e com o intuito de preservar a identidade dos mesmos.

O estudo começou a ser modelado com a construção do projeto de pesquisa durante o curso de mestrado até chegar ao produto final, com a sua aprovação na Plataforma Brasil - número CAAE 70125417.2.0000.5283.

A fase exploratória da pesquisa consistiu na realização da revisão bibliográfica quando se buscou relacionar a investigação com a literatura produzida

na área, a fim de que a pesquisadora pudesse localizar, no material bibliográfico, temáticas comuns e integrá-las ao problema da pesquisa.

Na pesquisa de campo, é importante destacar que a fase inicial de reconhecimento do local não foi necessária, pois a pesquisadora já tinha um entrosamento com o campo no qual a pesquisa foi desenvolvida por ser professora na instituição em questão.

Diante dos dados coletados na observação participante e no questionário, buscou-se realizar a análise de dados, seguindo os critérios de Gil (2010):

A análise qualitativa é menos formal do que a análise quantitativa, pois nesta última seus passos podem ser definidos de maneira relativamente simples. A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório. (GIL, 2010, p. 133).

A partir de um processo de seleção e simplificação dos dados provenientes das observações de campo e com base nos objetivos, procedeu-se à redução dos dados.

Segundo Gil (2010), a categorização consiste na organização dos dados de forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles. Todo material obtido foi lido e contrastado com o referencial teórico. Nessas leituras, foram observados tanto o conteúdo manifesto quanto o conteúdo latente do material, buscando desvelar aspectos significativos, conteúdos implícitos e dados contraditórios. Os dados foram organizados em gráficos, tabelas e textos narrativos, gerando o relatório final.

4.3 A LEITURA NA VIDA DOS ALUNOS PARTICIPANTES

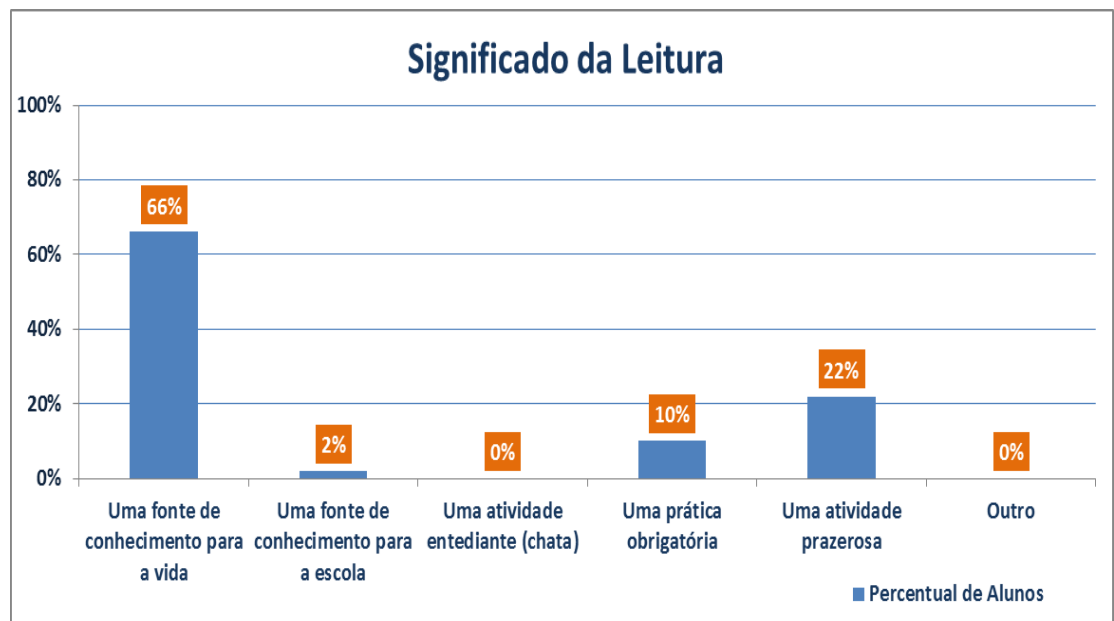
A primeira parte do questionário aplicado aos alunos participantes consistia em seis perguntas fechadas com o objetivo de se levantar o perfil leitor do grupo pesquisado.

A análise dessa parte do questionário obedeceu ao seguinte critério: os dados foram ordenados e tabulados, sendo os resultados apresentados em gráficos.

A representação visual teve a finalidade de facilitar a compreensão dos mesmos. Buscou-se, também, ampliar as possibilidades de correlação e comparação, facilitando, assim, o processo das análises decorrentes.

A primeira pergunta buscou saber o significado da leitura para os alunos, pois se acredita que um indivíduo só se torne um leitor permanente se a atividade da leitura tiver um significado positivo para ele.

Gráfico 1 – Significado da leitura



Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2017.

Um número significativo de alunos se referiu à leitura como uma fonte de conhecimento para a vida, pressupondo que a grande maioria que respondeu ao questionário é consciente de que através da leitura adquirem-se conhecimentos essenciais para a sua atuação no mundo contemporâneo.

Failla afirma que o ato de ler é uma ferramenta essencial no “processo de produção do conhecimento e de formação de cidadãos capazes de compreender e atuar no mundo atual.” (FAILLA, 2008, p.103). Quando o aluno tem esse entendimento pode ser despertado para a busca de textos que possam ajudá-lo a pensar em sua vida e na realidade onde se encontra.

Observa-se também o fato de que nenhum aluno considerou a leitura como uma atividade entediante (chata), ao contrário, 22% dos alunos apontaram a leitura como uma atividade prazerosa.

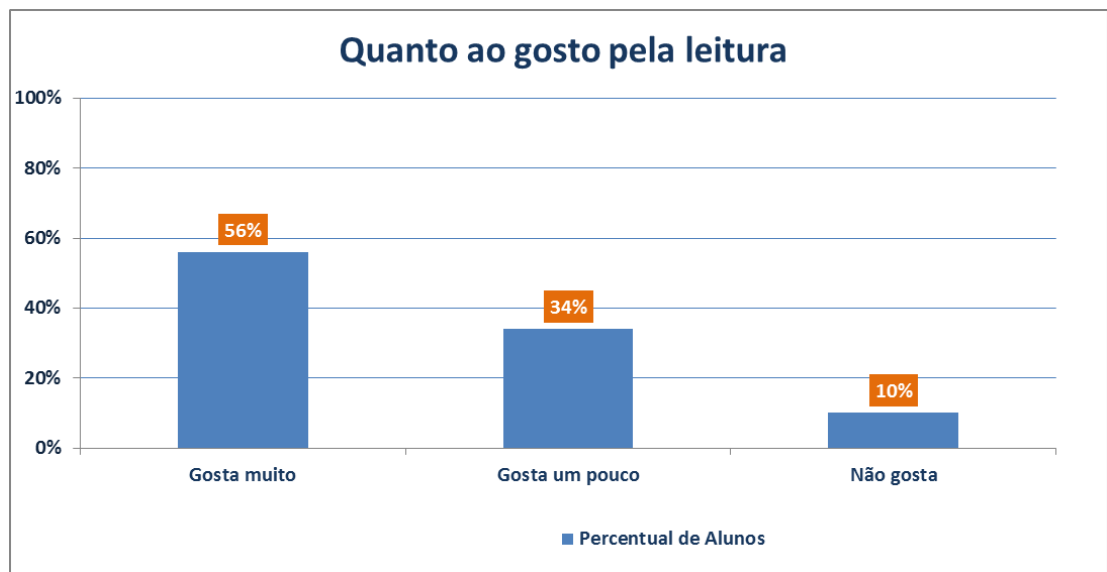
Diante dos dados, é possível inferir que a maioria dos alunos entrevistados experimenta a leitura de forma positiva.

No entanto, é importante ressaltar que 10% dos respondentes afirmam que a leitura para eles é uma prática obrigatória. Portanto, suas escolhas de leitura parecem ser baseadas em indicações obrigatórias, por exigência dos professores para realização de atividades ou avaliações, ou até mesmo por imposição da família ou outro grupo do qual faça parte.

Compreendendo que o leitor permanente é aquele que se apropria da leitura, esse grupo de alunos ainda precisa ser conquistado, pois o ato de ler por imposição não conduz a uma experiência de leitura que leve o aluno a produzir sentidos.

Entendendo que o gosto pela leitura influencia a frequência da leitura, a segunda pergunta pretendeu averiguar sua intensidade.

Gráfico 2 – Quanto ao gosto pela leitura



Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2017.

Um pouco mais da metade dos alunos afirmou que gosta muito de ler e apenas 10% dos entrevistados afirmaram não gostar de ler, um resultado positivo no que se refere à prática da leitura.

No meio educacional há uma queixa comum dos professores das mais diversas áreas do conhecimento, que afirmam que os estudantes, em geral, não gostam de ler. Essa fala cristalizada é comentada por Villardi (1997) quando declara

que, com o avanço das séries, o gosto pela leitura vai dando espaço ao desinteresse, por falta de uma prática motivadora.

Sendo assim, é importante buscar saber o que motiva a maioria desses estudantes a gostar da atividade de leitura. Supõe-se que as práticas leitoras vivenciadas por eles estejam contribuindo de forma satisfatória para estimulá-los no gosto pela leitura.

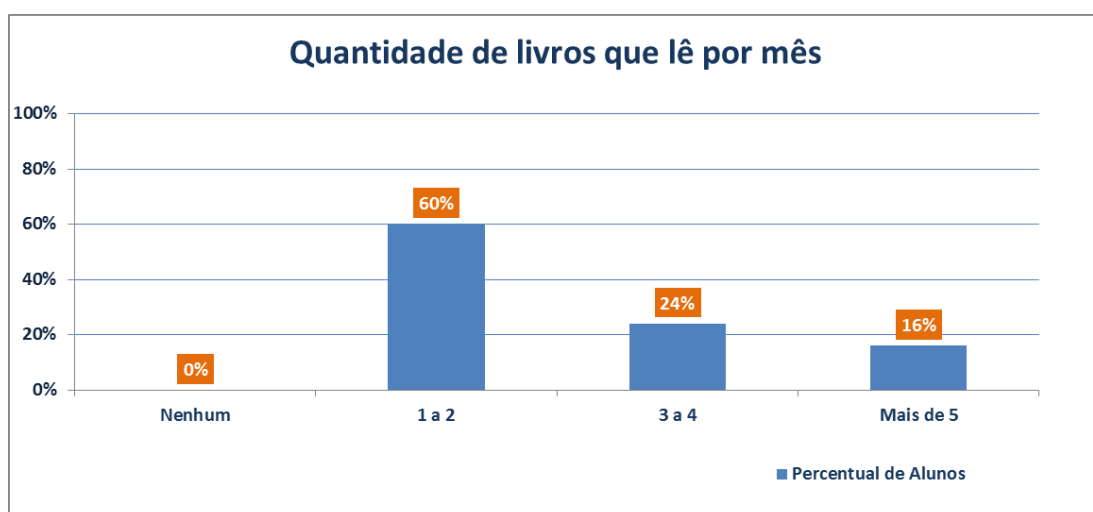
Verifica-se também que 34% dos alunos afirmam “gostar um pouco”. Percebe-se que este grupo ainda não foi totalmente cativado ao ponto de ser provocado nele o gosto pela leitura que impulsiona o aluno a se tornar um leitor proficiente.

Nota-se, então, a partir dos dados dessa questão, o grande desafio do professor ao promover atividades que estimulem e seduzam os alunos para o ato de ler. Sendo uma turma formada por diferentes leitores, nem todas as práticas leitoras conseguirão seduzir todos os alunos, visto que a experiência com a leitura é pessoal e que cada leitor produz sentidos a partir do seu próprio olhar no texto.

O ato de um mesmo texto ser lido por uma turma produz uma pluralidade de leituras e de significações também. Dependendo do interesse que a obra desperte no aluno, o envolvimento com a leitura pode gerar maior ou menor prazer.

A pergunta três procurou investigar a frequência da leitura para posicionar o grupo pesquisado como leitor ou não-leitor.

Gráfico 3 – Quantidade de livros que lê por mês



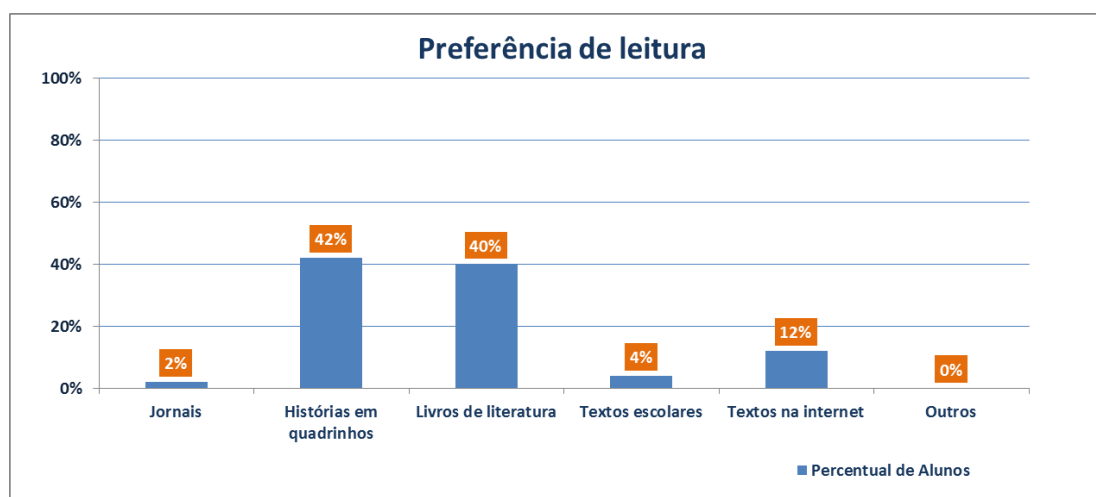
Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2017.

Todos os alunos que responderam ao questionário leem, no mínimo, 1 livro por mês. Há de se observar que a pergunta pretende posicionar o aluno como leitor ou não-leitor, não fazendo referência ao tipo de texto que lê, ao número de páginas dos livros selecionados e se a média de livros lidos corresponde a livros inteiros ou em partes.

Considerando que a pesquisa nacional Retratos da Leitura no Brasil define como leitor aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos três meses, verifica-se que todos os alunos entrevistados são leitores.

A pergunta quatro inquiriu os alunos quanto às suas preferências de leitura, visando verificar que material de leitura interessa mais ao grupo e se há preferência dos livros de literatura entre os entrevistados.

Gráfico 4 – Preferência de leitura



Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2017.

As respostas dadas a esta questão revelam que as histórias em quadrinhos e os livros de literatura são os materiais de leitura preferidos do grupo pesquisado.

Na faixa etária em que os entrevistados se encontram, as histórias em quadrinhos costumam ser um dos materiais de leitura preferidos, o que foi ratificado entre esse grupo.

Sendo assim, considera-se importante ressaltar que atividades pedagógicas propostas a partir desse tipo de material de leitura podem ser bastante atraentes a turmas cujos alunos estão com esta mesma faixa etária dos entrevistados.

Um projeto colaborativo interdisciplinar a partir de histórias em quadrinhos pode vir a apresentar bons resultados e ser, inclusive, objeto de pesquisas futuras.

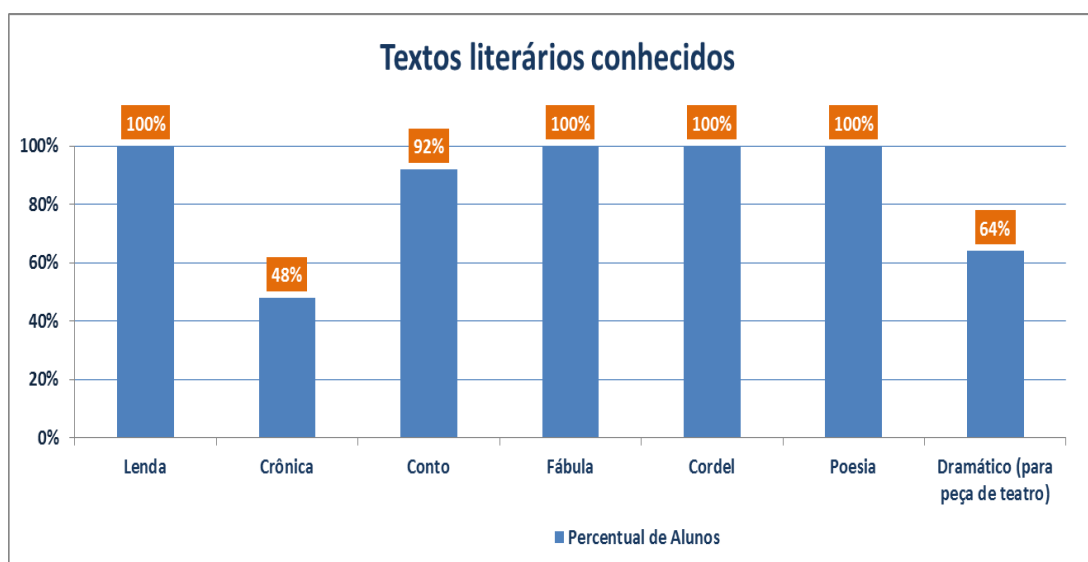
Levando-se em consideração que os livros de literatura também são apontados por quase metade dos alunos entrevistados como seus preferidos na hora de ler, percebe-se que o trabalho com as obras literárias está incorporado às práticas cotidianas da escola, conforme preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Sendo a promoção da leitura literária uma importante via de formação do sujeito-leitor, como defende Michèle Petit, a escola precisa estar sempre incentivando o aluno a aproximar-se do texto literário, colocando-se como facilitadora nesse encontro do leitor e a obra, o que pode ajudá-lo a construir o próprio texto da sua história.

A pergunta cinco pretendeu saber se na prática de leitura dos alunos está incorporado o uso de diferentes tipos de textos literários, atendendo às recomendações dos PCNs para as escolas. A leitura diversificada dos gêneros textuais favorece a formação do leitor permanente.

É importante destacar que, nessa questão, foi solicitado aos alunos que assinalassem todas as opções de gêneros literários conhecidos por eles, portanto, sendo permitido que marcassem mais de uma opção.

Gráfico 5 – Textos literários conhecidos



Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2017

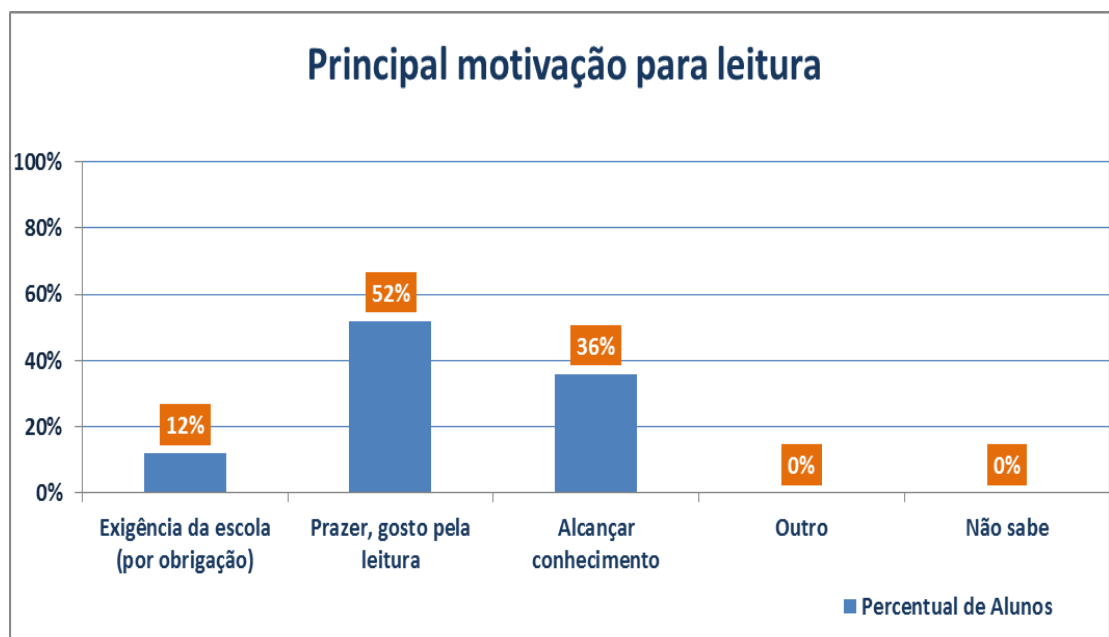
O número significativo de alunos que declarou conhecer diferentes tipos de textos literários permite a dedução de que a prática pedagógica da escola preocupa-

se com o incentivo à leitura diversificada e que os entrevistados leem diferentes gêneros textuais.

Os altos índices obtidos nessa questão evidenciam que o trabalho com textos literários parece ser uma prática cotidiana na sala de aula e que o trabalho é ancorado no uso da diversidade textual, conforme preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais, quando afirmam que a mais importante estratégia didática para a prática de leitura é, possivelmente, o trabalho com a diversidade textual e que sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes.

A pergunta seis investigou o estímulo dos alunos para ler por compreender que o motivo que leva o indivíduo ao ato de ler pode influenciá-lo na decisão de incorporar ou não a leitura em suas atividades cotidianas.

Gráfico 6 – Principal motivação para leitura



Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2017.

Observa-se que mais da metade dos alunos que responderam ao questionário declararam que sua principal motivação para leitura é o prazer, enquanto que para 36% dos alunos é alcançar conhecimento. Há de se ressaltar que 12% dos alunos declararam ler por exigência da escola (por obrigação).

Ao cruzar os dados com a questão 1, verifica-se que a maioria dos alunos tem a leitura como uma fonte de conhecimento para a vida, entretanto, a busca espontânea pela leitura se dá, principalmente, pelo prazer.

Percebe-se que a maior parte do grupo compreende que a leitura não carrega em si apenas uma história contada em suas páginas, mas oferece também saberes para sua vida, no entanto, para ser procurada, de maneira livre, precisa despertar nele prazer.

Para Villardi (1997), o ato de ler por obrigação não contribui para que o aluno incorpore a leitura às suas atividades cotidianas, enquanto que o ato de ler por prazer é uma das mais importantes vias para se desenvolver o interesse pelos livros, para o acesso ao conhecimento, para refletir o mundo e, principalmente, para tornar o aluno um leitor permanente.

4.4 O LEITOR TRANSFORMADO POR SUA LEITURA

A segunda parte do questionário é composta pela questão sete, uma pergunta aberta, que buscou saber do aluno se houve alguma mudança nele (no pensamento, nas ideias, nas emoções, nas atitudes, no relacionamento com os outros...) após a leitura de algum livro ou texto literário.

Considerando que a formação e a transformação do sujeito-leitor estão intrinsecamente relacionadas à experiência da leitura, que é subjetiva, particular e singular, pretendeu-se verificar os sentidos produzidos pelos textos lidos, as reflexões realizadas a partir dos textos, as alterações naquilo que pensa, naquilo que sente, naquilo que sabe, naquilo que é, enfim, as “experiências que se passaram” pelo aluno, identificando evidências da formação do sujeito-leitor a partir da prática leitora de textos literários.

Dos 50 alunos entrevistados, 42 deles afirmaram ter lido algum livro ou texto literário que contribuiu para alguma mudança em sua vida, sendo capazes de lembrar-se do nome da obra. Alguns relataram inclusive o nome do autor. A tabela, a seguir, apresenta os títulos mencionados pelos participantes e a frequência em que foram mencionados.

Tabela 2 – Livro ou texto literário que mudou algo em sua vida

Livro ou texto que mudou algo em sua vida	N. de alunos
Teresinha e Gabriela	5
A pequena vendedora de fósforos	3
O Pequeno Príncipe	3
Correspondência	3
Ludi na Revolta da Vacina	3
Quem tem medo de quê?	2
Quem tem medo de ridículo?	2
Maria vai com as outras	2
Ludi no bota-fora da família real	2
O homem que não sabia ler	1
Depois de você	1
A Sereia	1
Uma história de rabos presos	1
Levaram minha mãe	1
Diário de uma garota nada popular	1
Flicts	1
O menino e seu amigo	1
Procurando Firme	1
No tempo em que a televisão mandava no Carlinhos	1
A moça tecelã	1
Menina Nina	1
Querido Diário	1
Menina bonita do laço de fita	1
Romeu e Julieta	1
Como se fosse dinheiro	1
Pinóquio	1

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2017

Ao analisar as respostas dadas quanto às mudanças ocorridas a partir da leitura de algum livro ou texto, observa-se que alguns alunos detiveram-se a detalhar mais a ideia do livro do que propriamente explicar a mudança ocorrida em sua vida por meio do texto.

No entanto, a grande maioria conseguiu relatar alguma mudança baseada na leitura de textos literários, o que reforça o pensamento de que a obra literária é o texto por excelência quando se fala em pensar sobre si mesmo e sobre o outro, em simbolizar sua experiência, em dar sentido ao que se vive, em refletir sobre sua realidade, enfim, em promover o indivíduo a sujeito e responsável por sua própria humanidade como declara Queirós.

Ao organizar os dados dessa questão, as respostas foram agrupadas em três categorias, sendo apresentadas na tabela a seguir:

Tabela 3 – Mudanças a partir da leitura

Mudanças a partir da leitura	N. de alunos
No pensamento e no comportamento em relação ao outro.	20
Dentro de si, na maneira de lidar com seus próprios conflitos e desafios.	22
Não relatou mudança.	8

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2017.

Apresentam-se, a seguir, relatos de alguns alunos que citaram que as leituras permitiram uma mudança de pensamento e de comportamento em relação ao outro.

Foi o livro “A pequena vendedora de fósforos”, eu passei a olhar as crianças de rua diferente. Antes eu achava que elas estavam ali porque queriam, eu não ligava quando passava por elas. Depois da leitura, eu vi que elas não têm as mesmas coisas que eu, algumas são abandonadas. Eu passei a ter pena delas e pensar que ainda bem que eu tenho uma escola pra ser alguém na vida e ter a minha mãe. (Aluno 13).

O livro “A Sereia”. Eu mudei minha forma de pensar e comecei a me importar mais com as pessoas, pois a gente julga sem saber o problema delas. Precisamos saber primeiro o que está acontecendo com elas. (Aluno 2).

“A pequena vendedora de fósforos”. Depois que eu li esse livro, eu passei a dar mais valor a minha família... (Aluno 8).

O livro que se chama “Depois de você”. Ele me fez pensar que eu tenho que aproveitar cada pessoa que ainda está viva. (Aluno 27).

“Levaram minha mãe”. Eu comecei a respeitar mais a minha mãe. (Aluno 32).

“O Pequeno Príncipe”. Ele era muito gentil com as pessoas, então eu mudei minha atitude com as pessoas. Antigamente eu era muito nervosa com as pessoas, hoje em dia sou mais carinhosa, mais gentil. (Aluno 43).

“Uma história de rabos presos”. Eu decidi que eu vou ser juiz para colocar os políticos corruptos na prisão e melhorar a vida do povo. (Aluno 40)

O livro “Menina Nina”, do Ziraldo. Este livro mexeu muito comigo porque eu consegui sentir o que algumas pessoas passam quando perdem uma pessoa que ama. Eu ainda tenho a minha avó, mas uma amiga minha perdeu a dela esse ano e eu falei pra ela ler esse livro porque seria bom para ela. (Aluno 29).

Observa-se, a partir das falas dos alunos, que o leitor atribui sentidos ao texto. É possível perceber que a leitura das obras citadas levaram esses alunos a pensarem a própria vida e a simbolizarem suas experiências. Conforme aponta Michèle Petit (2009), os leitores apropriam-se dos textos, lhes dão um sentido à sua maneira, não sendo possível controlar a forma como cada texto será lido, pois toda leitura é um ato individual, assim como a experiência de cada um.

Petit (2009) também afirma que o leitor não é passivo, entretanto, enquanto constrói seu próprio texto, ele também é transformado. É o que pode ser exemplificado quando dizem: “passei a olhar as crianças de rua diferente”; “eu mudei minha forma de pensar e comecei a me importar mais com as pessoas”, “eu passei a dar mais valor a minha família...”.

Essa relação dialógica entre a obra e o leitor (BAKHTIN, 2009), percebida na fala dos alunos, é fator primordial na leitura. O novo apresentado pela literatura dialoga com as experiências que o leitor possui (YUNES, 2005), despertando a memória e suscitando expectativas.

Verifica-se também o fato de o aluno colocar-se no lugar do outro. Naturalmente, tal observação não pode ser aplicada a todos indistintamente, mas deve ser considerada como frequente, visto ser percebida em várias falas: “passei a ter pena delas”, “...precisamos saber primeiro o que está acontecendo com elas”, “eu consegui sentir o que algumas pessoas passam quando perdem uma pessoa que ama.”

Esse fato é explicado por Pamuk (2007) quando diz que a grande literatura não se dirige à nossa capacidade de julgamento, e sim à nossa capacidade de nos colocarmos no lugar do outro.

Entre os alunos que disseram que algum livro provocou uma mudança neles, vinte e dois citaram transformações dentro de si, em sua maneira de lidar com seus próprios conflitos e desafios.

Tal afirmação se confirma a partir das falas a seguir:

O livro “Quem tem medo de ridículo”, de Ruth Rocha, fala de uma menina que tinha medo de ser ridícula, mas no final mostra que a gente não precisa ter vergonha de nós mesmos. Eu me achava ridícula e pensava que todo mundo também achava, então, eu fazia as coisas para agradar os outros, mesmo que eu não gostasse. Depois da leitura, eu passei a me ver melhor e compreendi que não devo ter medo da opinião dos outros. (Aluno 17).

“Quem tem medo de quê?” Esse livro me mostrou que a gente não tem que se sentir envergonhado porque tem medo de alguma coisa. Todo mundo tem medo de algo, tem gente que tem medo bobo, outros têm medo de coisas sérias, mas você pode compartilhar o medo com uma pessoa, com o seu melhor amigo, alguém que vai te ajudar a enfrentar este medo. (Aluno 38).

“Teresinha e Gabriela” da Ruth Rocha. Quando eu era menor eu li esse livro e gostei muito. Agora eu li de novo para participar do teatro da escola e percebi que eu fazia de tudo para agradar os outros e que não precisa, eu aprendi muito com esse livro. (Aluno 48)

O livro “Teresinha e Gabriela”, aprendi que nós não precisamos mudar para agradar os outros e sim para agradar a si mesmo. (Aluno 1)

“Teresinha e Gabriela”, eu vi que a gente pode ser amiga de pessoas diferentes da gente. (Aluno 24)

“Maria vai com as outras”. Esse livro me fez ver que é importante a gente ter a nossa opinião e não ficar imitando os outros sem pensar. (Aluno 20)

O livro foi o “Diário de uma garota nada popular”. Depois que eu li percebi que não importa se você é popular ou não. (Aluno 16)

O livro do Flicts. Na história a cor flicts se sente sozinha no mundo, porque é a única cor que não tem lugar, no final, ela descobre que não está sozinha porque a lua é flicts. Eu também me sentia só, às vezes, eu ainda me sinto sozinha, mas depois que eu li este livro, eu percebi que eu não estou sozinha no mundo. Esse livro me tocou lá dentro, há livros que mudam dentro da pessoa. (Aluno 11).

As falas destacadas permitem perceber que esses alunos, ao encontrar-se com o texto literário, tornaram-se agentes ativos na elaboração do sentido e na construção final da obra.

Para Larrosa (2002, 2011), a leitura como experiência é aquela que nos passa, nos afeta e produz alterações naquilo que pensamos, sentimos e sabemos; é uma leitura de condição reflexiva, subjetiva, de dimensão transformadora.

Os alunos mostram que se permitiram se colocar como o sujeito da experiência, que está aberto a ser “atravessado” pelo texto e vulnerável a sua própria transformação (LARROSA, 2011) quando dizem: “eu passei a me ver melhor

e compreendi que não devo ter medo da opinião dos outros”; “esse livro me mostrou que a gente não tem que se sentir envergonhado porque tem medo...”, “nós não precisamos mudar para agradar os outros e sim para agradar a si mesmo.”, “Depois que eu li percebi que não importa se você é popular ou não.”

O livro *Teresinha e Gabriela* foi citado por cinco alunos. Ressalta-se que essa história está sendo encenada por algumas crianças para a apresentação que acontecerá na semana de Língua Portuguesa e Literatura na escola.

As falas, a seguir, são de dois alunos em relação ao livro *Teresinha e Gabriela*: “aprendi que nós não precisamos mudar para agradar os outros e sim para agradar a si mesmo.”, “eu vi que a gente pode ser amiga de pessoas diferentes da gente.”

Apesar de o livro ser o mesmo, a produção de sentidos entre os alunos não foi igual. A pluralidade das leituras permite que um texto possa ser lido de diversas maneiras (ORLANDI, 2012).

Nesse sentido, também é possível destacar que a mesma pessoa pode realizar a leitura do mesmo texto, em épocas diferentes, e ter uma experiência diferente. É o que mostra o aluno quando afirma: “Quando eu era menor eu li esse livro e gostei muito. Agora eu li de novo para participar do teatro da escola e percebi que eu fazia de tudo para agradar os outros e que não precisa, eu aprendi muito com esse livro.”

Quando o aluno 11 identifica-se com a cor Flicts, do livro de Ziraldo, evidenciado pela declaração “eu também me sentia só”, nos remete às palavras de Petit (2009) quando afirma que umas das dimensões essenciais da leitura é o fato de histórias e testemunhos encontrados nos livros conseguirem penetrar no mais profundo do ser humano, contribuindo para a construção de si mesmo.

A análise dessa questão revela que a relação da maioria dos alunos entrevistados com a prática de leitura literária pressupõe o diálogo entre o texto e o leitor a fim de produzir sentidos e desenvolver o pensamento crítico.

Evidencia também que a experiência da leitura provoca o leitor a pensar e a refletir sobre aspectos fundamentais da vida humana, põe em questão aquilo que se é e permite mudanças que o encaminhe para aquilo que se tornará.

Destaca-se, ainda, que vários alunos citaram diferentes obras da autora Ruth Rocha. Entre outras razões, a diversidade de títulos apontada pelos alunos deve-se ao fato de que a escola, este ano, está desenvolvendo um projeto em

homenagem aos 50 anos de escrita da autora e muitas atividades têm sido realizadas a partir da sua obra.

Além disso, as turmas participam da “Ciranda de Livros” do colégio, onde cada aluno leva para casa um livro literário por semana. Neste ano, metade dos livros do acervo disponibilizado para os alunos que participaram do questionário é da autora Ruth Rocha.

4.5 O OLHAR DOS ALUNOS SOBRE AS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NA ESCOLA

A terceira e última parte do questionário é formada por três perguntas e buscou saber, sob o olhar dos alunos, se a escola desenvolve atividades ou projetos interdisciplinares, se há uso de obras literárias no desenvolvimento deles e, entre as propostas interdisciplinares citadas pelos entrevistados, quais delas se destacaram.

A oitava pergunta do questionário pretendeu verificar se costumam acontecer, na escola dos participantes, atividades ou projetos que envolvam duas ou mais disciplinas.

Dos cinquenta entrevistados, quatro disseram não saber. No entanto, quarenta e seis deles afirmaram que sim.

Baseado nesse resultado, é possível supor que a escola promove, em alguns momentos, práticas pedagógicas em que duas ou mais disciplinas se articulem em torno de um mesmo tema, questão ou projeto.

A nona e a décima perguntas só deveriam ser respondidas por aqueles que na questão oito tivessem respondido sim.

Sendo assim, na pergunta nove, 46 participantes deveriam responder se, nos projetos ou atividades envolvendo duas ou mais disciplinas, algum livro ou texto literário é usado.

Dos respondentes, 31 deles, ou seja, quase 70% dos alunos afirmaram que “às vezes” algum livro ou texto literário é usado em projetos ou atividades envolvendo duas ou mais disciplinas.

A pergunta visou verificar se a escola desenvolvia a prática de usar textos literários em atividades ou projetos interdisciplinares e com qual frequência. Com base nas respostas, é possível inferir que essa prática existe na escola, mas não é realizada de maneira cotidiana.

Por fim, a décima pergunta era dividida em três etapas. A primeira etapa buscava saber qual havia sido o projeto ou atividade envolvendo duas ou mais disciplinas que o entrevistado havia mais gostado de participar. A segunda etapa pretendia indagar se esse projeto ou atividade de preferência havia usado algum livro ou texto literário. A terceira etapa versava levantar os motivos pelos quais fizeram aquele projeto ou atividade se destacar como o preferido do entrevistado.

Esta questão visava apontar a frequência do uso de obras literárias nas atividades ou projetos interdisciplinares citados pelos alunos e verificar se o texto literário favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares.

Dos 46 entrevistados que deveriam responder a essa questão, 1 citou o projeto “Biomás Brasileiros”, que foi desenvolvido pelas disciplinas de Ciências e Laboratório de Informática, mas não houve o uso de texto literário; 4 mencionaram a atividade de visita ao supermercado, que envolveu três disciplinas de núcleo comum (Matemática, Estudos Sociais e Ciências), mas que não utilizou textos literários; 5 registraram o projeto envolvendo o livro “Ludi no botafora da família real”, que foi desenvolvido pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Estudos Sociais, Artes Visuais e Laboratório de Informática; 7 citaram o projeto “No reino de Ruth Rocha”, desenvolvido pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, em homenagem a autora Ruth Rocha por seus 50 anos de escrita, com o uso de diferentes obras literárias; 7 relataram o projeto de Literatura de Cordel, realizado pelas disciplinas de Literatura, Artes Visuais e Língua Portuguesa, promovendo o contato dos alunos com vários textos de cordelistas; e 22 optaram pelo projeto “Ludi na Revolta da Vacina”, envolvendo o livro literário de mesmo nome, desenvolvido pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Estudos Sociais, Ciências, Laboratório de Informática e Artes Visuais.

Para os alunos entrevistados, seis projetos ou atividades interdisciplinares se destacaram, sendo o projeto interdisciplinar “Ludi na Revolta da Vacina” o preferido do grupo. Desse total, quatro utilizaram a leitura de textos ou obras literárias.

Esse resultado nos leva a confirmar o pensamento de Kleiman e Moraes (2007) de que a leitura, por sua natureza integradora de saberes, pode vir a ser um instrumento de articulação entre as disciplinas e de que a obra literária, por sua própria natureza constitutiva, um valoroso material para a prática interdisciplinar (Mügge, 2011).

As falas, a seguir, apresentam algumas justificativas de preferência dos alunos:

O dos Biomas Brasileiros juntou Ciências e Informática e eu gostei de pesquisar e escrever sobre esse assunto com o meu grupo. (Aluno 3)

Eu gostei muito de ir ao supermercado com a minha turma. Depois, fizemos trabalhos em grupo com os encartes, nas aulas de Matemática e Ciências. Foi bem legal. (Aluno 5)

O projeto com o livro da Ludi no bota-fora da família real. Porque vimos as pinturas de Debret no livro e no projetor e depois conversamos sobre a época da família real. Eu gostei bastante dessas aulas. (Aluno 16)

O projeto da Ruth Rocha porque eu estou no teatro. (Aluno 25)

Eu gosto muito das histórias da Ruth Rocha. Foi muito legal quando a professora mostrou a linha de tempo da vida dela. Estamos fazendo trabalhos bem legais na sala de aula e com Literatura. A Ruth Rocha tem um monte de livros divertidos. (Aluno 10)

O Cordel. Estamos fazendo o cordel em LP, Literatura e Artes. Eu não consigo rimar, o cordel está me ensinando. (Aluno 28)

O projeto do cordel, porque nós fizemos um cordel e eu acho legal rimar. Estou adorando. (Aluno 32)

De fazer um cordel. Porque usa a nossa criatividade e em dupla fica melhor de fazer. Na aula de Artes a gente está fazendo a capa. Depois vamos fazer o nosso próprio livro. (Aluno 45)

Os comentários dos alunos evidenciam a interação das disciplinas, o envolvimento dos estudantes, o trabalho coletivo, o diálogo, a produção de conhecimento, mas, principalmente, o prazer em participar daquela atividade ou projeto.

O desenvolvimento das atividades pressupõe um processo de construção, fruto de um trabalho coletivo de professores, envolvendo algumas disciplinas, para a seleção de um tema ou projeto, em lugar de conteúdos restritos aos limites de uma só disciplina.

Para a realização de tais projetos, aponta-se que houve a necessidade da prática interdisciplinar que, segundo Fazenda (2012), baseia-se na atitude pedagógica que tem como premissa a humildade, condição humana de reconhecer os limites do conhecimento fragmentado. Tem em conta, pois, que o primeiro passo

para o florescimento da ação interdisciplinar é a eliminação das barreiras entre as pessoas. Humildade, traduzida em reconhecimento da fragilidade da dimensão individual na busca de soluções e na produção de conhecimento quando, conseqüentemente, o diálogo fica facilitado, pois existe a pré-disposição para ele.

É preciso ressaltar que, dos 46 respondentes, 41 deles destacaram projetos interdisciplinares que utilizaram textos literários em seu desenvolvimento. Observa-se, ainda, nas justificativas de preferência dos alunos, que o texto literário foi essencial para a realização de algumas atividades interdisciplinares, como o teatro e a criação do livro de cordel.

Quanto aos comentários dos alunos sobre a escolha do projeto “Ludi na Revolta da Vacina”, como aquele que mais gostaram de participar, serão registrados e analisados no próximo capítulo.

5 CAMINHANDO COM O PROJETO INTERDISCIPLINAR “LUDI NA REVOLTA DA VACINA”

No questionário aplicado às turmas de quinto ano do ensino fundamental da escola onde a pesquisa foi realizada, o projeto interdisciplinar mais citado como preferido dos alunos, na questão 10, foi “Ludi na Revolta da Vacina”. Portanto, considera-se essencial descrever e analisar, neste capítulo, o projeto que foi desenvolvido com as turmas a partir da obra literária “Ludi na Revolta da Vacina”, de Luciana Sandroni.

Durante a análise desse projeto interdisciplinar, cuja atividade-elo é a leitura literária, busca-se evidenciar, nas práticas pedagógicas interdisciplinares, ações que contribuam para a formação crítica e cidadã do aluno-leitor. Pretende-se, ainda, verificar se o uso da obra literária favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares.

5.1 AFINAL, QUE HISTÓRIA É ESSA?

A proposta inicial do projeto foi pensada em uma RPS (reunião de planejamento semanal) pelas coordenadoras pedagógicas de Língua Portuguesa e Estudos Sociais, juntamente com as professoras dessas respectivas disciplinas. Durante a execução do projeto, professores de outras disciplinas passaram a integrá-lo também.

Segundo Fazenda (2011), um projeto interdisciplinar surge, às vezes, em um indivíduo que já desenvolveu uma mentalidade interdisciplinar e se propaga, constituindo-se num compartilhar de experiências e saberes.

Ao decidirem abrir-se às outras especialidades diferentes da sua, as professoras demonstraram ter um “espírito interdisciplinar” (JAPIASSU, 1976), que promove trocas recíprocas entre os especialistas e o enriquecimento das disciplinas nesse processo interativo.

A escola determina um horário de planejamento comum, por série, entre os professores de núcleo comum (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais). Esta reunião é chamada de RPS, que acontece, semanalmente, com dia e horário fixos, com a carga horária de 2 tempos semanais (1h 30min). Ela é mediada

pelas coordenadoras de disciplina, sabendo que cada área do conhecimento tem a sua própria coordenação.

A equipe docente do colégio considera que este tempo ainda é pouco para o planejamento coletivo, mas busca aproveitá-lo para planejar as atividades específicas de cada disciplina, assim como oportunizar o diálogo entre os professores da série para troca de experiências e o levantamento de propostas que possam ser realizadas em parceria entre as disciplinas. A interação entre as diferentes áreas do saber está atrelada a postura dos profissionais envolvidos, na série, podendo acontecer de maneira mais efetiva ou não.

Verifica-se que a decisão da escola em articular seu trabalho em torno de um planejamento coletivo oportuniza o desenvolvimento de propostas que levem em conta tanto os aspectos disciplinares de cada área do conhecimento quanto os aspectos interdisciplinares.

Segundo Kleiman e Moraes (2007), o equilíbrio entre o disciplinar e o interdisciplinar é necessário, pois as áreas específicas possuem uma gama de conhecimento acumulado ao qual o aluno precisa ter acesso, no entanto, o trabalho coletivo entre os docentes exige uma mudança de mentalidade que supere o individualismo tão peculiar à nossa cultura ocidental e permite a articulação de propostas que atravessem as fronteiras entre as disciplinas, ultrapassando o individualismo tão arraigado em nosso currículo estritamente disciplinar.

A sugestão de realizar um projeto, partindo da leitura do livro “Ludi na Revolta da Vacina”, de Luciana Sandroni, foi baseada no fato de que a obra permitiria percorrer o espaço das duas disciplinas, além de favorecer a reflexão sobre questões vividas pela população do início do século XX, mas que ainda estão muito presentes no nosso cotidiano.

Levou-se também em consideração a ideia de que o livro literário escolhido iria oportunizar aos alunos uma viagem prazerosa ao passado, por meio das palavras escritas e da imaginação dos leitores, permitindo-os apropriar-se da experiência vivida pelos personagens para pensar em como intervir em sua própria realidade.

Nesse sentido, é possível perceber que o projeto proposto considera que a leitura literária, que estimula a imaginação e o sonho, também é importante na formação do homem, podendo despertar o seu espírito crítico e criativo, que é indispensável a uma cidadania ativa.

Para Failla, o ato de ler é uma ferramenta essencial no “processo de produção do conhecimento e de formação de cidadãos capazes de compreender e atuar no mundo atual.” (FAILLA, 2008, p.103).

A equipe pedagógica considerou que seria mais interessante realizar a leitura coletiva da obra.

Considerando que os alunos não possuíam o livro e que os exemplares existentes na escola não seriam suficientes para uma turma inteira, as professoras resolveram digitalizar todo o livro e apresentá-lo no projetor. Ainda assim, durante a leitura, os exemplares da obra também eram disponibilizados.

Atividade: Apresentação e leitura do livro “Ludi na Revolta da Vacina”

A obra literária foi apresentada às turmas na aula de Estudos Sociais. A professora explicou que a leitura daquele livro era, inicialmente, uma proposta das disciplinas de Língua Portuguesa e Estudos Sociais.

Com o objetivo de despertar o interesse dos alunos pelo texto literário, a professora mostrou a capa do livro, leu o título, o nome da autora e da editora (Figura 1). Em seguida, perguntou: “Quem será Ludi?” “Que Revolta da Vacina será essa?”

Pelo fato dos alunos ainda não terem conhecimento do fato histórico ocorrido em 1904, na cidade do Rio de Janeiro, denominado Revolta da Vacina, as respostas foram as mais variadas: “Ludi deve ser uma personagem que lutou nessa revolta.” “Esta revolta deve ser para conseguir ser vacinado porque a vacina deve ter terminado.” “A Ludi deve ser uma cientista que está lutando para que as vacinas sejam fabricadas.” Todos tinham uma opinião para dar. Alguns tentavam adivinhar pela ilustração da capa, mas não consideraram que ela pudesse ajudar muito.

Figura 1 - Apresentação do livro “Ludi na Revolta da Vacina”



Fonte: Autoria própria

A maneira que a professora mediava as respostas suscitava o interesse pela leitura do livro, levando-os a pedir que ela começasse a ler a história.

Os primeiros elementos com destaque visual, que fornecem alguma orientação sobre a obra estão na capa do livro. A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2015) aponta a capa do livro como o fator que mais influencia as crianças na hora da escolha do que vai ler.

Quando a professora apresenta o livro aos alunos e os envolve em um jogo de adivinhação, a partir dos elementos da capa, desperta neles o interesse por conhecer a história. Ao levar a criança ao prazer da descoberta, ao provocar sua curiosidade, a professora transforma a sua sala de aula no espaço para o encontro com a leitura por prazer.

Segundo Villardi (1997), a escola só conseguirá formar um leitor para toda vida se conseguir provocar nele o gosto pela leitura.

O livro foi lido em 5 dias. A cada aula, uma parte da história era lida pela professora e pelos alunos, usando o recurso do projetor. A leitura foi realizada tanto em aulas de Língua Portuguesa quanto de Estudos Sociais. A organização da leitura foi determinada em função do tempo que cada disciplina podia disponibilizar.

O momento da leitura era muito esperado pela turma e, por essa razão, quase sempre todos ficavam atentos nessa hora.

A obra literária conta a história da menina Ludi e de sua família que, num passeio pelo Centro, viajam no tempo e vão parar no Rio de Janeiro do início do século XX (1904). Nessa época, a cidade está enfrentando uma campanha de vacinação obrigatória contra a febre amarela, dando início ao movimento popular conhecido como Revolta da Vacina. No mesmo período, a população se vê diante do Bota-Abaixo decretado pelo prefeito Pereira Passos, que decidiu derrubar os cortiços do centro da cidade para dar espaço ao seu projeto de transformar o Rio de Janeiro em uma metrópole moderna.

No decorrer da trama, a família Manso conhece personagens históricos como o cientista Oswaldo Cruz, que se vê às voltas com a revolta popular; o prefeito Pereira Passos, que está preocupado em remodelar o centro da cidade, abrindo a grande Avenida Central, mais tarde rebatizada de Avenida Barão do Rio Branco; e Machado de Assis, um dos mais importantes escritores da literatura brasileira.

À medida que a leitura ia sendo feita, as professoras discutiam com os alunos sobre as questões que chamavam mais atenção deles e destacavam também

os fatos históricos que apareciam no livro. Essas questões e fatos históricos eram listados em uma cartolina para serem retomados, mais tarde, pelas professoras, após o planejamento coletivo das docentes, onde conversariam sobre propostas que poderiam ser realizadas por elas com as turmas.

Esta prática apresenta um jeito de ensinar que coaduna com o pensamento de Fazenda (2011) quando trata da relação pedagógica interdisciplinar:

Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria, que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear, a uma relação pedagógica dialógica na qual a posição de um é a posição de todos. Nesses termos, o professor passa a ser o atuante, o crítico, o animador por excelência. (FAZENDA, 2011, p. 48-49)

Atividade: Do lado das metáforas

Conforme liam o texto coletivamente, os alunos também ressaltavam expressões que consideravam diferentes para eles. Algumas dessas expressões:

- Santo de casa não faz milagre.
- Viajar no tempo é *mamão com açúcar*.
- Deus dá nozes a quem não tem dentes.
- Eu não saía *nem a pau*.
- É tudo farinha do mesmo saco.
- Isso aqui parece até *um formigueiro*.
- Vendiam tudo a *preço de banana*.
- Isso só ficará pronto no *dia de São Nunca!*
- Enquanto você vem com o milho, eu já voltei com o fubá.
- Tá pegando *o bonde andando!*
- Chega de *conversa mole*.
- É melhor vocês fecharem a *torneirinha de asneiras*.
- Sebo nas canelas!
- Foi um deus-nos-acuda!
- Não faria isso *nem que a vaca tossisse*.

Para explorar o sentido das expressões destacadas pelos alunos, a professora de Língua Portuguesa propôs uma parceria com os professores de Laboratório de Informática.

A turma foi dividida em duplas. Cada dupla recebeu uma expressão para pesquisar o seu sentido, nas aulas de Laboratório de Informática, usando a internet. Depois, compartilharam com a turma as suas descobertas. Algumas duplas descobriram, além do significado da expressão, a sua origem também. Foi o caso da dupla que pesquisou “a preço de banana” (Figura 2).

Para surpresa da turma, essa expressão, que está geralmente relacionada a algo de baixo valor, está associada à época colonial, em que vender banana no Brasil não era rentável aos comerciantes porque as bananeiras eram comuns em jardins e quintais. A descoberta causou muitos comentários entre os alunos, que começaram a pensar em qual produto seria o mais adequado hoje para dar a ideia que a metáfora deseja.

Figura 2 – Resultado da pesquisa da expressão “a preço de banana”

Expressão 'a preço de banana'

Você, provavelmente, já ouviu a expressão "a preço de banana". Mas sabia que ela possui toda uma história por trás que remete ao Brasil colonial? Descubra!


Provavelmente você já ouviu essa expressão, que geralmente está associada a algo de baixo valor. Ocorre quando vamos comprar algo, mas o preço está tão baixo, mas tão baixo que nem vale a "pechincha", e o objeto de desejo se torna reflexo de uma ótima negociação. Ai é quando entram discursos como "comprei esta camisa a preço de banana" ou "esse computador saiu a preço de banana", por exemplo. Mas, se paramos para analisar, fica o questionamento: por que banana? Por que não outra fruta, como a uva, a maçã ou o abacaxi? Quando olhamos para uma simples banana, não pensamos na dimensão histórica que essa fruta possui.

Colonizadores portugueses

Ao pisar em um "novo mundo", o território brasileiro, os colonizadores encontraram nas terras bananeiras para tudo quanto é lado. Elas cresciam naturalmente, sem precisar do plantio, e o clima ajudava ainda mais. Durante todo esse período, as bananeiras eram comuns em jardins e quintais. É ai que entra a ideia de mercado.

Quando se tem um produto em excesso, seu valor de venda diminui. É a velha conhecida lei da oferta e da procura. Não se poderia cobrar muito de algo de tão fácil obtenção, logo, não era rentável vender bananas. E daí que surgiu a fatídica expressão, uma vez que as bananas tinham um valor muito baixo.

<https://www.estudopratico.com.br/expressao-a-preco-de-banana/>



Fonte: Autoria própria

Depois do momento em que os alunos compartilharam suas descobertas, a professora retornou ao livro e releu as partes em que essas expressões pesquisadas apareceram.

Pesquisar o significado é construir o conhecimento. Mas é também proporcionar um prazer maior pela leitura. Quando se é capaz de descobrir a riqueza das palavras, o sentido das metáforas, a razão de certa expressão estar naquele

lugar e não em outro, o aluno pode vivenciar uma nova emoção com o texto, que é aquela que se experimenta com a razão.

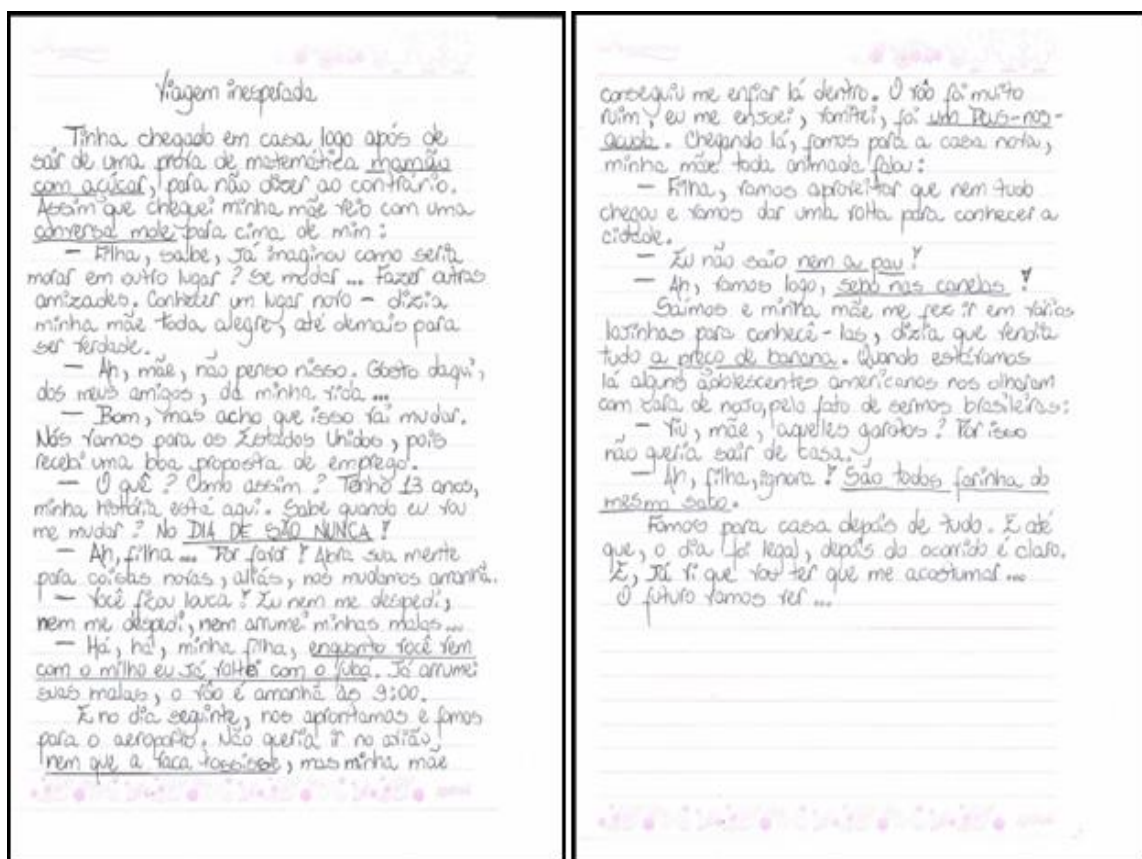
Para Villardi (1997), ensinar a gostar de ler é ensinar a se emocionar com os sentidos e com a razão. Quando a professora leva o seu aluno a enxergar o que não estava evidente, a retirar do texto os sentidos escondidos para ele, a perceber o texto em sua beleza e complexidade, então, há ensino de leitura.

Aproveitando a pesquisa com as metáforas, a professora de Língua Portuguesa propôs que os alunos, em dupla, criassem um texto cujo tema era livre.

No entanto, havia um desafio: usar algumas das expressões que foram retiradas do livro “Ludi na Revolta da Vacina” e pesquisadas pela turma.

As criações textuais demonstraram entendimento das expressões e o envolvimento dos alunos na tarefa de escrever. O texto, a seguir, exemplifica o resultado do desafio quando a dupla conseguiu criar uma história coerente, usando dez expressões destacadas. (Figura 3)

Figura 3 – Produção textual com metáforas retiradas do livro “Ludi na Revolta da Vacina”



Fonte: Autoria própria

Nos dias seguintes, era possível perceber o prazer que os alunos tinham quando conseguiam uma oportunidade para inserir em suas conversas uma das expressões aprendidas.

5.2 UM OUTRO TEMPO, UM OUTRO LUGAR

Na semana em que estavam lendo o livro e conversando sobre ele, os alunos registraram coletivamente o que consideraram mais interessante na história, estabelecendo, inclusive, algumas relações com acontecimentos atuais. Alguns pontos que foram destacados pelos estudantes:

- Ao viajar no tempo e chegar ao início do século XX, a família da Ludi ficou surpresa ao ver os lugares do centro da cidade do Rio de Janeiro tão diferentes da sua época (início do século XXI).
- A população participava de uma revolta contra a vacinação, enquanto hoje as pessoas até pagam por uma vacina.
- A febre amarela que precisava ser controlada, em 1904, voltou a assustar a cidade do Rio de Janeiro e outras áreas do Brasil em 2016.
- O cientista Oswaldo Cruz defendia o saneamento básico e o combate ao mosquito. Na aventura da família Manso, ele acreditava que isso estaria resolvido no futuro. Para tristeza de todos, estes problemas permanecem. Estamos lutando contra o mosquito *Aedes aegypti*, que transmite a Dengue, a Zika e a Chikungunya, não apenas na cidade do Rio de Janeiro, mas em todo o Brasil.
- Além dos problemas do início do século XX, contados no livro, temos muitos outros que o povo daquela época nem podia imaginar.
- O prefeito Pereira Passos só queria reformar o centro da cidade, construir a Avenida Central, sem se preocupar com o povo que morava nos cortiços que seriam derrubados por ele.
- O Bota-Abaixo do Pereira Passos lembra as obras pelas quais a cidade do Rio de Janeiro passou por conta das reformas do prefeito Eduardo Paes para as Olimpíadas de 2016.
- A emoção de Dona Sandra ao encontrar seu escritor preferido, Machado de Assis, na Confeitaria Colombo, lugar que existe até hoje.

- O Morro do Castelo, onde a cidade do Rio de Janeiro começou a crescer, foi totalmente devastado em 1922. Só sobrou um pedaço da ladeira por onde as pessoas subiam.

Os fatos destacados pelos alunos foram discutidos tanto nas aulas de Língua Portuguesa quanto nas aulas de Estudos Sociais.

Atividade: A vida de lá, a vida de cá

Uma questão muito comentada pelas turmas foi o Bota-Abaixo do prefeito Pereira Passos relatado na aventura literária.

O encontro do Sr. Marcos, pai de Ludi, com o prefeito Pereira Passos mostrava o grande interesse do político em transformar a cidade do Rio de Janeiro em uma metrópole moderna. Para isso, estava disposto a demolir a moradia de milhares de pessoas, sem um planejamento que atendesse às condições de vida daquela população.

Ludi se encontrava no maior cortiço da cidade: o Cabeça de Porco, onde residiam mais de 2000 pessoas, quando o local ia ser derrubado. A população gritava, perguntava o que seria dela e de seus filhos, saíam carregando colchões sem saber para onde.

Conforme a narrativa dessa parte da história ia sendo feita pela professora, os alunos começaram a se envolver de tal forma que também expressavam sua indignação, alguns se referiam ao Pereira Passos como um homem sem coração, outros diziam que a população não deveria aceitar aquela situação e, cada qual, a seu modo, demonstrava o que sentia e pensava diante daqueles fatos.

A leitura literária desenvolve a capacidade de colocar-se no lugar do outro, de sentir a dor ou a alegria que o outro sente. Ao viver a angústia dos personagens, os alunos experimentavam o sentimento de solidariedade para com o outro. Para Pamuk (2007), são esses os momentos em que sentimos a presença da humanidade e da compaixão.

À medida que sentiam e expressavam sua indignação, diante das atitudes de Pereira Passos, os alunos dialogavam com a obra, um diálogo que ultrapassava as barreiras cronológicas e as fronteiras geográficas, suscitando reflexões e desenvolvendo, assim, sua capacidade crítica.

Michèle Petit ressalta que o leitor não é passivo. A leitura é um processo inferencial em que aquele que lê interage com o texto a partir de seus próprios conhecimentos e vivências.

Após a narrativa, os alunos associaram a reforma urbanística do prefeito Pereira Passos ao que aconteceu à cidade do Rio de Janeiro, nos últimos anos, quando o prefeito Eduardo Paes transformou algumas áreas da cidade em canteiros de obra para transformá-la na Cidade Olímpica de 2016.

Entre várias situações envolvendo a reforma da cidade, os alunos destacaram o transtorno no trânsito durante as obras e, principalmente, o aproveitamento de alguns políticos e empresários para roubar o dinheiro público, notícias que estão sendo muito veiculadas nos meios de comunicação atualmente.

No entanto, não consideraram ser possível, nos dias de hoje, a questão da desapropriação da população, como aconteceu com as derrubadas dos cortiços por Pereira Passos. Por essa razão, a professora de Estudos Sociais levou um texto jornalístico de 2016 (ANEXO A), apresentando o depoimento de antigos moradores da Vila Autódromo - comunidade na zona oeste do Rio de Janeiro removida para a construção do Parque Olímpico.

Enquanto atividade social, segundo Kleiman e Moraes, a leitura compete a todos os professores. Quando a professora de Estudos Sociais apresenta o texto e valoriza a atividade leitora como parte central de sua aula, a “valorização da leitura será mais facilmente incorporada ao conjunto de atitudes ao aluno.” (KLEIMAN; MORAES, 2007, p.100).

Ao apresentar o texto jornalístico, a professora pediu que prestassem atenção ao título e à imagem com legenda (Figura 4), ambos os elementos no início da reportagem.

Figura 4 – Título e imagem da reportagem



Fonte: Autoria própria

A professora, então, perguntou aos alunos qual problema eles pensavam que estava sendo tratado no texto. Depois de ouvir as opiniões, os alunos leram a reportagem e discutiram com a turma sobre o problema tratado no texto e suas consequências.

Houve muita conversa entre o grupo sobre a reportagem, entretanto, a fala da ex-moradora da Vila Autódromo foi a que mais chamou a atenção da turma:

“É isso, Olimpíada, pra gente, é humilhação, não ganhamos nada e, pelo contrário, só saímos no prejuízo. A gente não pediu para sair, eles removeram a gente, não deram opção, a gente não tem legado. A gente mora na favela e lá não foi feito nada, não teve uma obra, um saneamento básico, então o que ficou da Olimpíada é que a gente ficou sem casa. Não tenho motivo para comemorar nada.”

Os alunos logo associaram o fato recente da reportagem ao Bota-Abaixo do Pereira Passos e passaram, então, a pensar possíveis soluções para a situação.

Os questionamentos que surgiram, a partir do texto lido e da sua relação com o texto literário “Ludi na Revolta da Vacina”, confirmam a ideia de que o texto é sempre um objeto aberto, que vai sendo completado pelo leitor, à medida que é lido.

Este ponto nos traz à necessidade da leitura também como experiência dialógica, em que a discussão do texto realizada por sujeitos leitores esclarece, ilumina e cria a compreensão grupal do lido. No fundo, a leitura em grupo faz emergir diferentes pontos de vista que, expondo-se uns aos outros, enriquecem a produção da inteligência do texto. (FREIRE, 2013, p. 43).

No diálogo, entre os diferentes pontos de vista dos interlocutores, o processo de criação da compreensão do texto lido vai sendo construído. Quanto mais diálogo, mais as pessoas se sentem à vontade para expressar-se, mais escutam, mais compartilham dos sentidos produzidos pelo texto, mais relacionam aquilo que se está lendo àquilo que se está vivendo e mais se percebem como seres históricos, capazes de optar, de decidir, de mudar.

A professora de Língua Portuguesa também aproveitou a reportagem para desenvolver atividades relacionadas ao uso da língua escrita em textos jornalísticos.

Atividade: A linha de tempo

O programa de Estudos Sociais do 5º Ano do ensino fundamental do colégio possui quatro eixos norteadores: grupo social, espaço, cultura e tempo. Cada eixo apresenta competências disciplinares a serem alcançadas pelos alunos.

Aproveitando o entusiasmo das turmas com a leitura da obra de Luciana Sandroni, a professora de Estudos Sociais propôs uma atividade para desenvolver as seguintes competências disciplinares, que se encontram no programa da disciplina:

- Ordenar fatos e acontecimentos numa sucessão, estabelecendo relações temporais (antes/depois, remoto/próximo, simultaneamente, durante e recorrente) tanto numa ordem linear como cíclica.
- Representar graficamente uma sequência temporal por uma linha de tempo.
- Localizar um ou mais fatos em uma sequência temporal.
- Relacionar fatos organizados em uma linha de tempo, estabelecendo relações de anterioridade, posterioridade e simultaneidade.
- Perceber que as relações de anterioridade e posterioridade são estabelecidas a partir de referenciais.
- Constatar que determinados fatos e acontecimentos ocorrem ao mesmo tempo ou num mesmo intervalo de tempo.

Inicialmente, os alunos preencheram uma tabela apresentada pela professora com os fatos históricos citados no livro, o ano de seu acontecimento e o século correspondente.

Em seguida, acrescentaram alguns fatos históricos, já conhecidos por eles, do período compreendido entre a chegada dos portugueses ao Brasil (1500) até os dias atuais.

Divididos em pequenos grupos, os alunos ilustraram os fatos históricos selecionados pela turma.

Com a cooperação da professora, os estudantes montaram uma linha de tempo, organizada em séculos, destacando o período entre o ano de 1500 até os dias atuais.

O primeiro fato histórico colocado na linha de tempo foi a Revolta da Vacina (1904). A seguir, os outros fatos foram sendo acrescentados à linha de tempo, de maneira que a professora pudesse levá-los a perceber as relações de anterioridade e posterioridade a partir do referencial do fato histórico da Revolta da Vacina.

Aproveitaram para trabalhar o conceito de simultaneidade, relacionando o fato histórico do Bota-Abaixo do Pereira Passos à época da Revolta da Vacina.

A imagem a seguir (Figura 5) mostra a linha de tempo confeccionada e organizada pelo grupo.

Figura 5 – Linha de tempo criada pelos alunos



Fonte: Autoria própria

Conforme preconizam os PCNs, quando afirmam que a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, a atividade proposta apresenta uma maneira de ensinar onde há uma relação de cooperação entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Estudos Sociais, mas também de respeito à individualidade de cada uma delas.

A partir dos dados da linha de tempo, os alunos foram desafiados a analisar, a interpretar e a resolver situações-problema.

Alguns desafios resolvidos pelos alunos:

“Há quantos anos a Revolta da Vacina aconteceu?”

“Quanto anos se passaram entre a chegada dos portugueses ao Brasil e a derrubada do Morro do Castelo?”

“Em que ano ocorreu o centenário da chegada da família real ao Brasil?”

A atividade visava coletar informações na linha de tempo, desenvolver o raciocínio matemático e resolver as situações-problema, utilizando as operações matemáticas.

Durante a tarefa, o professor se colocou como um orientador da atividade, incentivando os alunos a encontrarem os dados na linha de tempo construída pela turma, na aula de Estudos Sociais. Aproveitou também para provocar questionamentos, que nem sempre eram voltados para Matemática.

Apesar de a proposta apresentar exercícios mais tradicionais, os alunos demonstraram prazer na realização das tarefas. Quando o professor se propõe a reduzir as fronteiras das disciplinas, a interdisciplinaridade pode acontecer.

Os professores de Matemática da escola costumam participar do desafio de construir uma prática mais integrada. Entretanto, é importante ressaltar que no projeto envolvendo o livro “Ludi na Revolta da Vacina” essa integração pouco aconteceu. O motivo apresentado foi o fato dos professores já estarem com o planejamento da disciplina organizado para aquele período e não haver disponibilidade de tempo para a criação e realização de novas propostas, em função do programa extenso da série.

Concordando com Fazenda (2012), o que define atitude interdisciplinar é a atitude de reciprocidade, num construir mais dialógico e aberto. Dependendo dos profissionais envolvidos, a integração entre as disciplinas pode ou não acontecer.

No entanto, podemos perceber que o desenvolvimento de projetos interdisciplinares enfrenta obstáculos, que vão além da falta de postura interdisciplinar do professor.

A organização da estrutura escolar e a grande quantidade de conteúdos no programa das séries são alguns dos desafios que dificultam o envolvimento e o comprometimento do professor em propostas interdisciplinares.

Atividade: Mudanças na paisagem

Aproveitando o interesse dos alunos pelas mudanças na paisagem ocorridas nos lugares visitados pela família Manso, a professora de Estudos Sociais resolveu realizar algumas atividades relacionadas ao assunto: “Transformações na paisagem e a evolução urbana nos bairros do Rio de Janeiro”, conteúdo que já havia sido trabalhado com as turmas.

Na obra literária, Ludi e seus irmãos queriam muito conhecer a praia de Copacabana do início do século XX, mas, para tristeza deles, não conseguiram chegar lá.

Sendo assim, a professora de Estudos Sociais realizou uma apresentação no projetor, em power point, com imagens de lugares da cidade do Rio de Janeiro, em diferentes épocas, para mostrar a evolução urbana pela qual a cidade passou. Entre os lugares apresentados, estavam a Praça XV e o bairro de Copacabana, citados no texto literário.

Ao apresentar as imagens da praia de Copacabana, em diferentes séculos (Figura 6), houve vários comentários e algumas questões foram discutidas.

Figura 6 – Transformações na paisagem do bairro de Copacabana ao longo do tempo.



Fonte: Autoria própria

Questões levantadas pela professora na sala de aula:

- Essas imagens são todas da mesma época?
- Qual das imagens é a mais próxima daquela que Ludi e seus irmãos veriam se tivessem conseguido chegar à praia de Copacabana?
- Você acha que Ludi se surpreenderia com a praia do início do século XX? Por quê?
- Que elementos naturais permanecem na paisagem ao longo do tempo?
- Que transformações foram feitas pelo homem para modificar o espaço?
- Por que foram feitas essas mudanças?
- Por que o homem modifica o espaço natural?
- Essas transformações são sempre positivas ou podem trazer também prejuízos ao próprio homem? Por quê?

Com essa atividade, os alunos concluíram que as transformações realizadas pelo homem na paisagem visam a uma busca de uma qualidade de vida melhor, no entanto, além de benefícios, podem trazer também problemas para ele próprio.

Quando o professor promove práticas pedagógicas que façam o aluno pensar que as soluções criadas nunca estão isoladas, visto que estão sempre relacionadas à busca de se resolver um problema anterior e, ao mesmo tempo, gerando consequências futuras, ele contribui para desenvolver o pensamento complexo, conforme defende Morin (2011).

Essa maneira de pensar permite que o aluno relacione cada informação ao seu contexto e deste com o contexto planetário, entendendo que precisamos ser responsáveis em nossas atitudes.

Nesse sentido, as práticas interdisciplinares promovem o diálogo entre diversas áreas do conhecimento, facilitando as conexões entre elas e contribuindo para que o aluno, ao pensar sobre um problema, procure possíveis soluções a partir de diversos pontos de vista.

As discussões sobre as transformações realizadas pelo homem na paisagem encaminharam uma nova atividade.

A professora retomou o texto literário de Luciana Sandroni e leu a passagem em que Ludi e seus irmãos estavam no bonde puxado a burro a caminho da praia de Copacabana e uma mulher se mete na conversa das crianças com Marga, dizendo: *“A senhora conhece essas crianças? Elas estão dizendo que vão a Copacabana, mas eu já as adverti dizendo que agora não é mais hora de banho de mar. [...] Elas também não me parecem nem um pouco doentes para terem que ir à praia. A senhora deve saber que banho de mar não é brincadeira, é recomendação médica.”*

Com a mediação da professora, os alunos comentaram sobre as transformações que também ocorrem nos pensamentos e costumes das pessoas ao longo do tempo. Não é apenas a paisagem que se modifica, a maneira de pensar e de agir também sofrem mudanças.

A partir do exemplo da praia de Copacabana que, hoje, é procurada por pessoas saudáveis para se divertir e não por doentes, como acontecia há 100 anos atrás, as crianças concluíram que a procura por alguns espaços podem ter motivos diferentes, dependendo da época em que se vive.

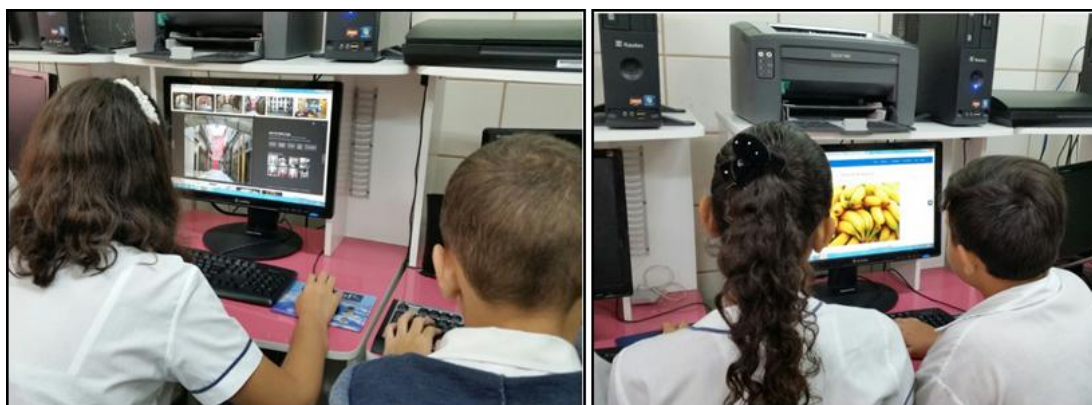
Ao propor conexões entre o texto literário e a realidade vivida pelos alunos, a professora contribui para que a leitura produza sentidos e que as experiências com a obra literária tenha maior valor.

Segundo Kleiman e Moraes (2007), a intertextualidade constitutiva do texto é eminentemente interdisciplinar e o conjunto de relações possíveis com outros textos e temas, que ele pode suscitar, transforma-o num objeto tão aberto quantas sejam as relações que o leitor perceber.

A professora de Estudos Sociais, então, propôs uma atividade, que foi realizada em parceria com o Laboratório de Informática.

Os alunos pesquisaram na aula de Laboratório de Informática alguns lugares de conhecimento público, podendo ser ponto turístico ou não, buscando as seguintes informações: nome do local, sua localização e um pouco da sua história, buscando saber se a procura por ele nos dias atuais se assemelha ou não ao período de sua criação, podendo, também, destacar alguma curiosidade do lugar. Antes da pesquisa, foi feita a escolha dos lugares em sala de aula, com a mediação da professora de Estudos Sociais, para que dois ou mais alunos não fizessem a mesma investigação.

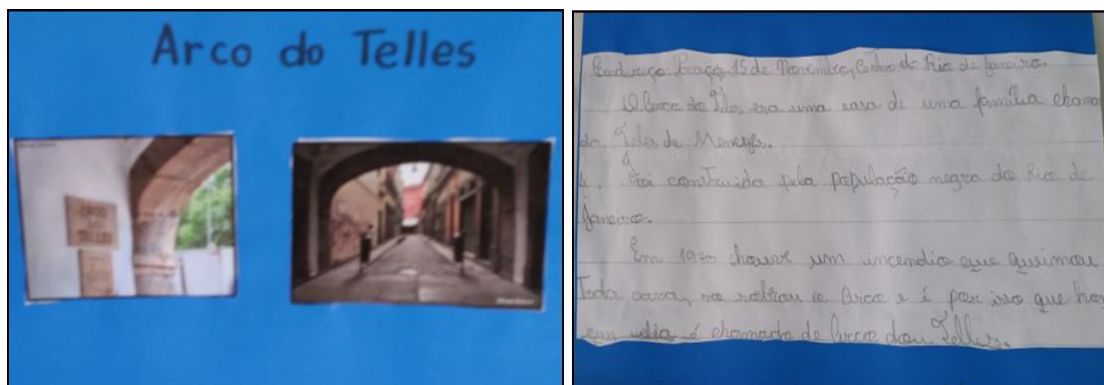
Figura 7 – Alunos pesquisando no Laboratório de Informática



Fonte: Autoria própria

Com a pesquisa pronta, os alunos ilustraram o lugar escolhido com desenho próprio ou com gravuras impressas na pesquisa realizada na aula de Laboratório de Informática, como mostra a figura a seguir (Figura 8).

Figura 8 – Pesquisa sobre o Arco do Teles



Fonte: Autoria própria

5.3 NOVOS PARCEIROS PARA RECONTAR A HISTÓRIA

As reuniões de planejamento semanais (RPS) dos professores de núcleo comum da escola (Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências) buscam abrir algum espaço para o diálogo interdisciplinar.

Entretanto, no caso da integração entre as disciplinas do núcleo comum e as disciplinas que compõem as atividades integradas (Artes Visuais, Educação Musical, Laboratório de Informática, Literatura e Educação Física), a situação é mais complexa.

Os professores de atividades integradas realizam o seu planejamento com os seus pares em horário diferente dos encontros de planejamento do núcleo comum. Sendo assim, a direção do colégio instituiu uma reunião pedagógica trimestral para que haja um momento de troca entre os dois grupos.

Nesta reunião, os professores de núcleo comum se organizam por série, enquanto cada professor de atividade integrada passa pelas séries e estabelece um pequeno tempo de diálogo, que permite propor parcerias para propostas interdisciplinares.

Por se tratar de uma reunião trimestral e com um tempo bastante reduzido, há muitas ideias que não conseguem ser colocadas em prática e algumas parcerias não são possíveis de serem efetuadas.

Segundo Kleiman e Moraes (2007), o processo de construção de um projeto pedagógico precisa ser fruto do trabalho coletivo, num clima de diálogo e abertura, propiciando a oportunidade para se refletir sobre as experiências acumuladas e

favorecer a renovação das práticas. Para se atingir esse conjunto de características, é preciso que a equipe pedagógica se reúna sistematicamente.

No período em que se desenvolvia o projeto interdisciplinar “Ludi na Revolta da Vacina”, houve uma reunião trimestral entre os professores de núcleo comum e atividades integradas. Nesse encontro, algumas propostas de cooperação entre as professoras de Língua Portuguesa e Estudos Sociais foram estabelecidas com os professores de Artes Visuais e Laboratório de Informática.

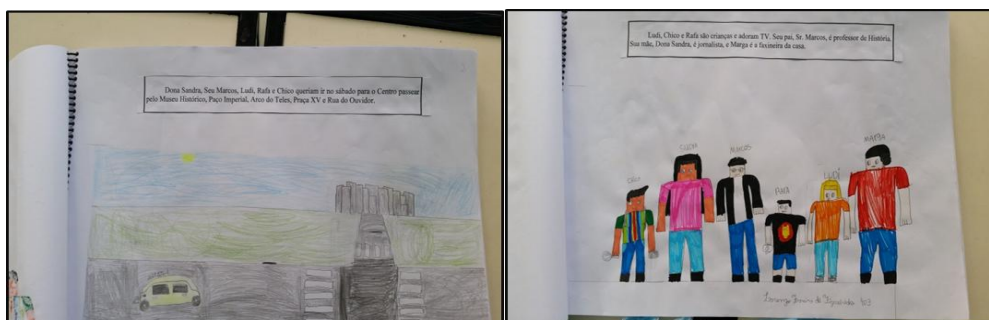
Os professores concordaram em fazer a releitura do livro com os alunos a partir de práticas pedagógicas diversificadas, envolvendo as quatro disciplinas.

Para Japiassu (1976), é possível dizer que estamos diante de um empreendimento interdisciplinar sempre que ele possa incorporar os resultados de várias disciplinas, tomando de empréstimo delas instrumentos e técnicas metodológicas, assim como fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber.

Inicialmente, os alunos foram organizados em duplas. A partir de perguntas elaboradas previamente pelas professoras de Língua Portuguesa e Estudos Sociais, que serviram de roteiro para a produção escrita, as duplas leram um trecho do livro e o reescreveram com suas próprias palavras.

A produção escrita foi corrigida pelas professoras e digitada. Em seguida, começou a elaboração de um grande livro da turma com a releitura da história de Luciana Sandroni. Cada dupla ficou responsável pela criação de uma página. Ao receber uma folha em branco, os estudantes colavam o seu trecho escrito e ilustravam aquela passagem. Depois, todas as folhas juntas foram encadernadas, transformando-se em um livro (Figura 9).

Figura 9 – Livro da turma com a releitura da história “Ludi na Revolta da Vacina”



Fonte: Autoria própria

Depois do livro pronto, começou a elaboração de um vídeo da releitura da história. Em parceria com os professores de Laboratório de Informática, os alunos gravaram a narração da parte que escreveram (gravação apenas de voz). As páginas do livro da turma foram digitalizadas e houve a junção da voz com as imagens para a criação do vídeo.

Na etapa de unir a gravação da voz com as imagens, os professores de Laboratório de Informática tiveram um pouco de dificuldade por conta de não haver na escola o programa mais adequado para a realização dessa tarefa. No entanto, o vídeo foi realizado, usando os recursos disponíveis.

Foi criado o Cine “Ludi na Revolta da Vacina”, quando o vídeo foi assistido por colegas de outras turmas.

Figura 10 – Propaganda do Cine “Ludi na Revolta da Vacina”



Fonte: Autoria própria

Para enriquecer a releitura do livro “Ludi na Revolta da Vacina”, a professora de Língua Portuguesa realizou com os alunos a descrição dos ambientes da história. Destacaram o Arco do Teles, local onde a família estava quando viajou no tempo e a Confeitaria Colombo, onde Dona Sandra encontrou Machado de Assis.

Em parceria com os professores de Laboratório de Informática, os alunos pesquisaram imagens, tanto do passado quanto do presente, de alguns locais por onde a família da Ludi passou. Algumas imagens foram impressas para a realização de atividades futuras.

A partir dessas imagens, em parceria com a professora de Artes Visuais, os alunos construíram cenários, retratando passagens da história. Usando caixa de

sapato, colaram a imagem do lugar escolhido ao fundo e completaram a cena com outros materiais.

Figura 11 – Construindo cenários em Artes Visuais



Fonte: Autoria própria

Ao todo, foram feitos três cenários: a chegada da família Manso ao Arco do Teles, a visita da família à Ladeira da Misericórdia e Dona Sandra na Confeitaria Colombo. A imagem a seguir (Figura 12) apresenta o resultado final dessa atividade.

Figura 12 – Cenários de lugares retratados no livro “Ludi na Revolta da Vacina”



Fonte: Autoria própria

É possível verificar que as atividades permitem a integração e cooperação entre as disciplinas, mantendo, no entanto, o respeito entre elas. As práticas pedagógicas incentivam os alunos a interagirem com seus colegas, onde a diversidade de pensamento é valorizada.

Segundo Fazenda (2012), a interdisciplinaridade não pode ser apenas estudada, ela precisa ser exercida, pois é categoria de ação. Ela deve ser pensada como atitude pedagógica, interessada em superar a fragmentação do conhecimento escolar, tendo como base o diálogo, o envolvimento e o comprometimento com os projetos propostos e com aqueles que fazem parte deles.

5.4. É HORA DE AGIR

Atividade: O combate ao mosquito

No período em que as atividades relacionadas à releitura do livro “Ludi na Revolta da Vacina” estavam sendo realizadas, a professora de Ciências passou também a participar do projeto a partir da temática abordada na obra literária sobre a epidemia da febre amarela e a revolta da vacina.

Conforme afirma Fazenda (2011), a interdisciplinaridade é um processo contínuo que exige o engajamento pessoal de cada indivíduo que decide fazer parte dele, tornando-se um aprendiz, mas, ao mesmo tempo, o criador de novos conteúdos e novos métodos à medida que se familiariza com esse processo interativo.

A professora de Ciências apresentou uma passagem do livro “Ludi na Revolta da Vacina” aos alunos. Era o momento em que as pessoas estavam protestando contra a vacina obrigatória e um dos personagens falava com veemência as seguintes palavras: *“Foi esse doutorzinho, esse Dr. Cruz, que teve a pachorra de dizer que o mosquito – o mosquito, senhores, esse inseto indefeso – é o responsável pela febre amarela. É cômico ver uma tropa, como numa operação militar, matando mosquitos pela cidade.”*

Os alunos, então, começaram a dar sua opinião sobre o pensamento da população no início do século XX sobre o mosquito, passando também a comentar sobre o trabalho de conscientização que existe, nos dias atuais, para combatê-lo, em especial, o *Aedes aegypti*.

O tema provocou um grande alvoroço, visto que quase todos tinham uma experiência para contar, fosse sua ou de alguém conhecido, de já ter tido uma doença transmitida pelo mosquito *Aedes aegypti*. A mais citada por todos foi a Dengue, mas também falavam da Zika e da Chikungunya.

Além de falar das doenças, muitos compartilharam “dicas” para combater o mosquito. Em função das campanhas de combate ao mosquito serem divulgadas, principalmente, nos meios de comunicação, era um assunto bem conhecido pelas crianças.

Percebe-se que os alunos conversam sobre o texto literário, mas também sobre suas próprias histórias, permitindo resgatar o pensamento de Freire quando afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Portanto, é necessário considerar as experiências de vida dos alunos anteriores à leitura do livro, entendendo que a interação de suas vivências com o texto proporcionam novos conhecimentos e uma postura reflexiva frente a sua realidade, incentivando-o a fazer novas inferências ao seu próprio universo.

A professora de Ciências, juntamente com a coordenadora da disciplina, promoveram atividades relacionadas às doenças transmitidas pelo mosquito *Aedes aegypti* e à necessidade de combatê-lo para evitar as epidemias na cidade do Rio de Janeiro e em outras regiões.

Em parceria com o Laboratório de Informática, realizaram pesquisas sobre as doenças transmitidas pelo mosquito *Aedes aegypti*, que têm assolado a população brasileira. Deram destaque a Dengue, a Zika e a Chikungunya.

Os alunos elaboraram cartazes informativos para informar à comunidade escolar sobre as doenças e incentivar atitudes de combate ao mosquito e de prevenção das doenças.

Para incentivar a participação das crianças no combate ao mosquito, foi aplicado, de maneira lúdica, o teste de conhecimento sobre o *Aedes aegypti* e as doenças transmitidas por meio dele (Figura 13).

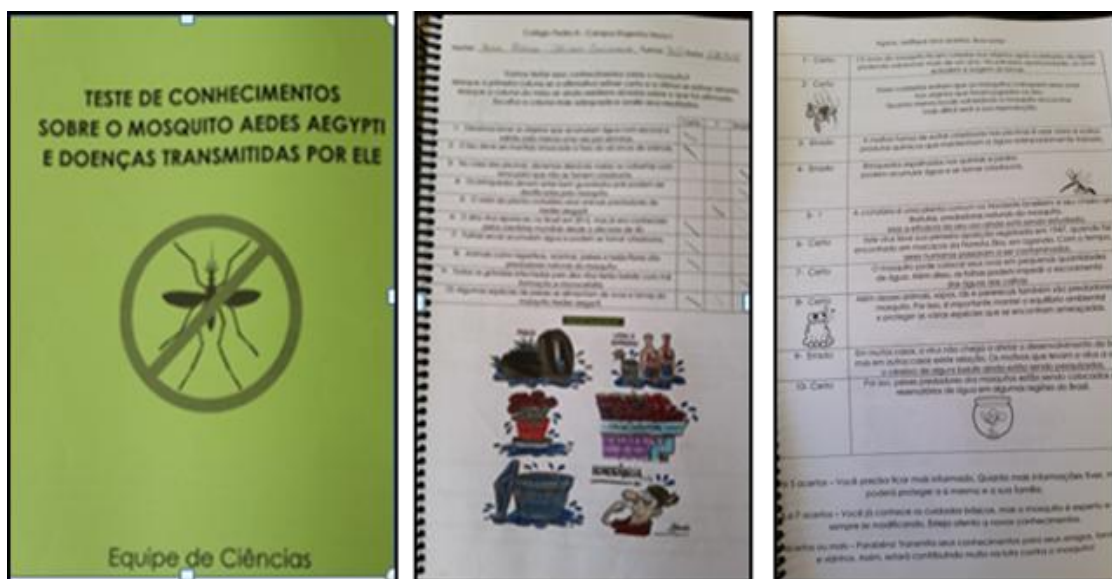
Nesse teste, os alunos liam afirmativas sobre o tema e assinalavam a coluna correspondente a sua resposta.

As opções das colunas eram: certo, errado ou ?. Ao marcar o ponto de interrogação, significava que o aluno tinha dúvidas sobre o que foi afirmado.

Depois da realização do teste, a criança fazia a sua autocorreção a partir de uma folha que apresentava as respostas com suas devidas explicações. No final

dessa mesma folha, havia a apresentação de três perfis de pessoas para que, após o somatório de acertos, o aluno descobrisse em qual perfil se encaixava quando o assunto se tratava do mosquito *Aedes aegypti*.

Figura 13 – Teste de conhecimento sobre o mosquito *Aedes aegypti* e doenças transmitidas por ele.



Fonte: Autoria própria

Para Morin (2011), é necessário que se desenvolva o pensamento complexo, que contextualiza e globaliza, que permite enfrentar os problemas cada vez mais multidimensionais que nos desafiam.

A professora de Ciências favorece o desenvolvimento do pensamento complexo quando contextualiza as situações de aprendizado e ajuda o aluno a desenvolver a capacidade de construir relações significativas entre as informações que recebe e a sua própria realidade, ou seja, quando o auxilia a realizar conexões entre a escola e a vida.

Atividade: A vacinação


A professora de Língua Portuguesa apresentou aos alunos dois títulos de notícias, que foram divulgadas em março de 2017, uma tratando sobre a febre amarela na cidade do Rio de Janeiro e a outra sobre a procura da população para ser vacinada contra esta mesma doença.

Figura 14 – Títulos de reportagens sobre a febre amarela

**Secretaria confirma quinto caso de febre amarela no Estado do Rio
Pacientes são moradores de Casimiro de Abreu e estado de saúde
deles é considerado estável**

O Globo, 23/03/2017

**Rio vacina mais de 200 mil pessoas no 1º dia de campanha contra a
febre amarela**



**Postos ficaram lotados com a grande procura.
Prefeitura montou esquema especial para garantir
agilidade ao público.**

O Globo, 25/03/2017

Fonte: Autoria própria

Partindo dos títulos de reportagem, principalmente do segundo, a professora de Língua Portuguesa comparou com os alunos a reação da população frente à vacinação contra a febre amarela no início do século XX e no início do século XXI.

Enquanto, em 1904, a população se revoltava contra a vacina, as pessoas, em 2017, lotam os postos de saúde para serem vacinadas.

Os alunos conversaram sobre o porquê das atitudes das pessoas serem tão diferentes depois de um século e chegaram à conclusão de que provavelmente a falta de conhecimento sobre o assunto, no passado, impedia que a população percebesse a importância da vacina.

A partir das discussões sobre a questão da vacina no passado e nos dias atuais, os alunos criaram pequenos cartazes, registrando os diferentes comportamentos em relação à vacinação.

A imagem a seguir (Figura 15) retrata bem as discussões realizadas em sala de aula quando a aluna desenha de um lado (passado) as pessoas fugindo e brigando por não desejarem ser vacinadas, enquanto do outro lado (presente) desenha as pessoas enfrentando enormes filas em busca da vacinação.

Figura 15 – Comportamento da população em relação à vacinação no passado e nos dias atuais



Fonte: Autoria própria

É importante também ressaltar que, enquanto tratavam desse assunto, vários alunos mencionaram que a ida ao posto de vacinação não era uma escolha deles, mesmo sabendo da importância da vacina, pois ficavam tensos com o momento em que precisavam ser vacinados. Um deles declarou que o homem podia criar uma maneira de vacinar que não precisasse da injeção, um objeto que assusta quase todas as crianças.

Os alunos relembrou a passagem do texto literário em que um policial pegou a Ludi para ser vacinada e ela tascou uma mordida no braço dele para não ser furada.

Esta atividade possibilita perceber como a leitura de uma obra literária permite que o leitor viaje no espaço e abra as portas a outro tempo de personagens que o ajudam a viver experiências diversas.

Ao atravessar a experiência do outro, aquele que lê também simboliza suas próprias experiências, conforme afirma Michèle Petit.

Atividade: Enfrentando os problemas da cidade

Partindo ainda dos títulos de reportagem, apresentados em Língua Portuguesa, a professora de Estudos Sociais conversou com as crianças sobre a seguinte questão:

Por que será que, após 100 anos, o estado do Rio de Janeiro enfrenta a febre amarela novamente?

Releram a passagem da obra literária que conta a conversa de Ludi e seus irmãos com o Dr. Oswaldo Cruz e destacaram as falas a seguir:

“– Vocês são do futuro? Que maravilha! E como estão as coisas por lá? Deve ser um paraíso: todos com saúde, sem pestes, sem viroses, sem doenças, sem essa miséria que assola o país. Todos com casas decentes, com água, com esgoto...”

Rafa tentou explicar a situação:

– Bom, no futuro todos têm que ser vacinados desde o primeiro mês de vida. O governo faz a maior campanha pra todos se vacinarem. Já tem esgoto e água encanada em quase toda a cidade. Mas ainda existem muitas doenças e epidemias como a dengue, o cólera, a meningite, a febre amarela...

– Quase 100 anos se passaram e tem gente que ainda tem febre amarela?! Pessoas que não têm água encanada?! Mas que atraso!”

A partir do questionamento da professora e do texto literário, os alunos comentaram sobre alguns problemas enfrentados atualmente pela população, entre eles: falta de saneamento básico e água encanada em algumas comunidades, a sujeira espalhada pelas ruas e calçadas, a violência e a falta de segurança pela cidade.

Ao discutirem essas questões, alguns alunos que moram em comunidades próximas ao colégio compartilharam as dificuldades que enfrentam com a falta de saneamento básico e a violência constante, com tiroteios frequentes entre bandidos e policiais, próximo às suas casas. Alguns lembraram dias que não puderam sair de casa para ir à escola.

Os alunos também comentaram sobre as notícias de corrupção envolvendo políticos que estão sendo constantemente veiculadas nos meios de comunicação e como esse dinheiro poderia ajudar a resolver alguns problemas da cidade.

Além de conversar sobre a necessidade do governo se preocupar mais com a saúde e a segurança da população, os alunos também levantaram, com a mediação da professora, atitudes que estão ao alcance de todos que também são importantes para melhorar a vida da população, entre elas: evitar jogar o lixo nas ruas que atrai insetos e entope os bueiros, verificar se tem criadouro de mosquito *Aedes aegypti* na sua casa e respeitar as pessoas, não agindo com violência com elas.

As atividades pedagógicas precisam fomentar atitudes críticas, responsabilidade, compromisso e ética, como forma de promover uma formação mais global, que Morin (2011) declara ser de suma importância.

Quando a professora levanta as questões sociais e permite que os alunos se posicionem quanto a elas, mostrando que é possível pensar e intervir na realidade para transformá-la, ela está contribuindo para que os estudantes desenvolvam o seu senso crítico e sejam capacitados para o exercício consciente da cidadania.

A escola deve oferecer atividades educacionais que desenvolvam as habilidades e competências dos alunos, visando a uma atuação na sociedade de maneira crítica, buscando soluções às necessidades locais da comunidade para enfrentar os problemas globais que afligem a humanidade neste século. Desenvolver o espírito crítico, criativo e solidário do aluno é indispensável a uma cidadania ativa.

Atividade: Nos passos da Ludi com a família

A equipe pedagógica organizou uma visita ao centro da cidade a fim de que os alunos pudessem conhecer de perto lugares históricos, entre eles, alguns citados no livro “Ludi na Revolta da Vacina”.

O passeio começou na área conhecida como Pequena África, na zona portuária do Rio de Janeiro, e terminou na Praça XV, local de várias construções históricas.

A escola proporcionou um ambiente de aprendizado interdisciplinar não apenas para os alunos, mas também para a família, que foi convidada a participar do evento.

As interações ocorridas durante a visita de campo, as relações estabelecidas entre escola-aluno-família, o diálogo entre as disciplinas e a contextualização dos conhecimentos corroboram para a formação integral dos alunos.

Entre muitos momentos interessantes no passeio, um detalhe chamou a atenção dos alunos no Jardim do Valongo (Figura 16). Nele havia uma placa explicando que a área havia sido criada pelo prefeito Pereira Passos, em 1906, durante as obras de remodelação da cidade, e que havia sido restaurada pelo prefeito Eduardo Paes, em 2012, nas obras de revitalização da zona portuária.

Nessa ocasião, as discussões realizadas em sala de aula, a partir do livro “Ludi na Revolta da Vacina”, foram lembradas e tomaram o ambiente de questionamentos.

Outro momento muito emocionante para os alunos foi já próximo ao final da visita de campo quando passaram pela Travessa do Comércio e chegaram ao Arco do Teles, local onde a família Manso foi transportada para o passado (Figura 16).

Assim como a família Manso, na obra literária, viajou no tempo no momento em que começaram a girar no Arco do Teles, algumas crianças começaram a girar também na esperança de chegar a outra época diferente do presente.

Uma criança chamou a atenção ao dizer que não giraria porque quem sabe dava certo e ela não queria parar no passado.

Nesse instante, a imaginação, o sonho e o prazer por estar ali eram visíveis aos olhos de quem também acredita que a obra literária pode promover encontros inesquecíveis.

Figura 16 – Passeio ao centro da cidade



Fonte: Autoria própria

É possível verificar que a interdisciplinaridade do projeto com o livro “Ludi na Revolta da Vacina” não tem a intenção de homogeneizar as disciplinas, mas se caracteriza por buscar um ambiente de aprendizagem diferenciado do tradicional, mais democrático e acolhedor. Uma forma menos isolada de proposta pedagógica, que considere a diversidade, a contextualização, o diálogo e o trabalho coletivo como condições essenciais.

Para Kleiman e Moraes (2007):

A instrução interdisciplinar aproveita-se de conexões naturais e lógicas que cruzam as áreas de conteúdos e organiza-se ao redor de perguntas, temas, problemas ou projetos, em lugar dos conteúdos restritos aos limites das disciplinas tradicionais. Tal instrução responde melhor à curiosidade e perguntas das crianças e dos adolescentes sobre a vida real e resulta numa aprendizagem produtiva. (KLEIMAN; MORAES, 2007, p.27)

5.5 DANDO VOZ AOS SUJEITOS – LEITORES

Retomando a última pergunta do questionário respondido pelos participantes da pesquisa em que se desejava saber o motivo pelo qual o projeto escolhido era o seu preferido, relata-se, a seguir, algumas falas daqueles que escolheram o projeto “Ludi na Revolta da Vacina”.

As atividades foram muito legais. Todo dia a gente lia um pouco da história da Ludi e queria saber mais. (Aluno 7)

Porque com o livro da Ludi aprendemos muita coisa. Aprendemos como as pessoas no passado não sabiam da importância da vacina. Fizemos um trabalho em dupla sobre isso. (Aluno 12)

Porque toda aula tinha uma coisa maneira. A gente ia para a aula de Artes era uma coisa, ia pra sala de aula era outra. Fizemos vários trabalhos em grupo. Eu gostei muita da história. (Aluno 48)

Porque eu amei o livro da Ludi. Ele é muito bom. (Aluno 50)

Porque foi tudo divertido. A gente conversava muito sobre as coisas e aprendeu um monte de coisas. (Aluno 36)

Eu aprendi muito lendo o livro da Ludi e me diverti também. (Aluno 29)

O livro da Ludi na Revolta da Vacina me ensinou muito sobre a história do Rio de Janeiro, mas nem parecia que a gente estava estudando. (Aluno 34)

Porque foi muito legal. A minha turma fez uma linha de tempo na aula de Estudos Sociais que a professora de Matemática até usou. (Aluno 17)

Eu fiz muitas pesquisas na aula de Informática, descobri até porque minha vó vive falando: quando você vem com o milho, eu já voltei com o fubá. (Aluno 4)

Porque eu gostei muito. Uma aula muito boa foi da transformação dos bairros com o passar do tempo. Os bairros de Copacabana e a Lapa mudaram muito. Eu fiquei impressionado. (Aluno 19)

Todo mundo só falava da Ludi. Quando eu passei no Arco do Teles no passeio, pensei em ir ao futuro. (Aluno 23)

As falas dos alunos evidenciaram o grande prazer que sentiram em participar do projeto interdisciplinar “Ludi na Revolta da Vacina”.

É possível verificar que as atividades mencionadas por eles foram agradáveis, prazerosas e significativas e que a abordagem interdisciplinar a que o projeto se propôs foi vivenciada pelos alunos.

No entanto, percebe-se, ainda, que o encantamento do Projeto “Ludi na Revolta da Vacina” também está relacionado ao prazer que a leitura da obra literária proporcionou.

Quando as disciplinas usaram a leitura do livro literário como atividade-elo para as suas atividades, rompendo as fronteiras entre elas, também contribuíram para que o aluno, usando dos conhecimentos que estavam sendo construídos nas diversas áreas do saber, fosse capaz de admirar a obra literária não apenas pelos sentidos, mas também pela razão.

Por ser capaz de descobrir, a cada aula, a riqueza dos detalhes da história, apresentados em diferentes contextos, por diferentes professores, em diferentes disciplinas, por poder relacioná-la às suas histórias de vida, por ser capaz de decifrar as metáforas do texto e ir além do escrito, por ter a sua imaginação criativa estimulada e por ter sido incentivado à reflexão sobre si mesmo e sobre o mundo, o projeto interdisciplinar permitiu que a leitura do livro “Ludi na Revolta da Vacina” levasse cada aluno-leitor a fazer a sua própria experiência de leitura, de maneira única e singular.

6 TECENDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O século XXI impõe a necessidade de um indivíduo sempre pronto a assumir novos saberes e, como tal, exige também um novo leitor. Um leitor mais atento, crítico, criativo e consciente, que é capaz de compreender e interpretar o que está lendo, de posicionar-se criticamente frente à informação lida e tomar decisões, de reconhecer no texto a sua realidade e crescer como um ser singular e social.

Dentro desse contexto, o ler não pode ser reduzido simplesmente à ideia de dar forma oral aos sinais gráficos, ao ato de ler deve ser dado a sua exata dimensão no processo de formação do homem contemporâneo, ou seja, a leitura só se dá quando propicia a compreensão e a interpretação para posterior reelaboração do lido, assegurando ao indivíduo a oportunidade de (re) ler o mundo e atuar nele. É um prelúdio para o exercício da cidadania ativa.

A literatura é um bem cultural da humanidade, portanto, o acesso a ela deve ser amplo e irrestrito. Entendendo que ela tem a capacidade de humanizar, medidas que restringem o acesso a ela provocam um empobrecimento intelectual do ser humano, que se reflete em suas ações. Assim sendo, reduz a capacidade de transformação desse ser, desconstituindo-o da condição de cidadão, agente de mudanças no percurso histórico da humanidade. Dessa forma, ao não valorizar a literatura, a escola está sendo contraditória na sua essência, na medida em que tem como objetivo primordial a formação para o exercício pleno da cidadania.

A presente dissertação reconhece a importância da leitura literária na formação do estudante e defende a ideia de que deve haver na escola um movimento em torno do texto literário, caracterizado por um trabalho de caráter interdisciplinar, que permita a interação entre as disciplinas a partir de um objeto repleto de elementos que apontam para o ser humano como um todo e, assim, propenso a desenvolver no aluno reflexões sobre si mesmo e sobre o outro.

A interdisciplinaridade, assentada na parceria, não vem garantir um saber unificado, mas um ponto de vista que desencadeie uma reflexão aprofundada, crítica e salutar a partir de uma prática dialógica. Para tanto, faz-se necessária a flexibilização das barreiras entre as disciplinas e entre as pessoas que pretendem desenvolvê-la, ou seja, o estabelecimento do trabalho conjunto, de cooperação.

Tais apontamentos acentuam, ao chegarmos as considerações finais do presente trabalho, a importância de retomar os objetivos que nortearam a pesquisa, com o propósito de observar se foram, de fato, atendidos.

A partir da observação e da análise dos dados coletados, procuramos atender ao primeiro objetivo específico, relacionado a evidenciar nas práticas pedagógicas interdisciplinares, cuja atividade-elo seja a leitura literária, ações que preparem o leitor para o exercício da cidadania. Tal análise verificou que as atividades propostas, no fazer pedagógico do projeto interdisciplinar desenvolvido na escola, privilegiou a reflexão acerca do conteúdo da obra literária e, por extensão, sobre a vida humana.

Constatamos que a proposta promoveu, especialmente, um empreendimento interdisciplinar, que permitiu a construção do conhecimento e a inserção de saberes de várias disciplinas por meio da prática interdisciplinar dos professores e a valorização da literatura.

Também contemplou ações como: o trabalho coletivo da turma, desenvolvendo o espírito de grupo; o debate, patrocinando o exercício da argumentação e o confronto das ideias; o exercício da escrita e da criatividade; o contato com várias linguagens e a relação do texto literário com outras produções artísticas, o diálogo com a obra literária, incentivando a produção de sentidos e o desenvolvimento da capacidade crítica do aluno; a conversa sobre temas e problemas atuais, que estimularam as reflexões individuais e coletivas, levando os estudantes a pensar em possíveis soluções de maneira responsável e consciente; a realização de conexões entre a escola e a vida, valorizando os conhecimentos e vivências dos alunos, assim como o respeito à diversidade de pensamento.

Em resposta ao segundo objetivo específico, relacionado a verificar se o uso do texto literário favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares, a investigação revelou que a Literatura estabelece diálogos com diversas áreas do conhecimento, oportunizando a interação entre elas e transpondo as fronteiras disciplinares.

Sendo assim, o texto literário pode se tornar um instrumento de articulação entre as diversas áreas do saber, facilitando o processo de troca, diálogo e cooperação, entre duas ou mais disciplinas, além de contribuir para a construção de um leitor crítico, que se posiciona em relação às questões do mundo atual. Ainda

acrescenta-se que a obra literária pode também contribuir como objeto motivador, tornando a aprendizagem mais prazerosa.

Procurando responder ao terceiro objetivo específico pertinente à identificação de evidências da formação do sujeito-leitor, observamos que a prática leitora de textos literários potencializou os alunos como sujeitos singulares e sociais.

O encontro entre a obra literária e os alunos vislumbrou os seguintes resultados, entre outros: postura reflexiva mediante a sua própria história, trazendo mudanças para dentro de si, em sua maneira de lidar com seus próprios conflitos e desafios; demonstração de capacidade para se colocar no lugar do outro, promovendo mudanças no pensamento e nas ações em relação ao próximo; posicionamento crítico diante de temas e problemas levantados a partir de textos lidos; o estabelecimento de conexões com a realidade, atualizando a obra a partir e de acordo com o conhecimento e as vivências que possui; o refinamento da capacidade de pensar sobre si mesmo e sobre o mundo, como sujeitos que acreditam na possibilidade de se transformar a realidade.

É preciso considerar, ainda, que a postura interdisciplinar do professor é fundamental para a realização de projetos interdisciplinares. A atitude de reciprocidade, num construir mais dialógico e aberto, é essencial para a prática interdisciplinar.

Além disso, ressalta-se que a importância do professor também se dá, nesse contexto, por alicerçar a sua prática pedagógica no papel de mediação, no sentido de traçar caminhos para que o estudante possa ter uma leitura mais qualificada, observando detalhes que, em uma leitura superficial da obra literária, passam, por muitas vezes, despercebidos.

Destaca-se também a necessidade do espaço escolar tornar-se a escola-lugar, dotada de significado e valor, onde a experiência com a leitura que forma e transforma seja uma prática e não apenas um objeto de discurso.

Considerando todos os aspectos apresentados, associados à fundamentação teórica e legal, que os capítulos preliminares deste trabalho permitiram, colaboram no sentido de atender ao objetivo geral desta dissertação, que é analisar como a prática de leitura, com ênfase em textos literários e de caráter interdisciplinar, contribui para a efetivação de uma educação que vise à formação crítica e cidadã do leitor.

A leitura contribui para uma melhor preparação do aluno para a vida, mas, em especial, sob o aspecto do exercício crítico e consciente da cidadania, quando valoriza o uso do texto literário enquanto via de conhecimento e reflexão do indivíduo sobre si mesmo e sobre o mundo. Ao tornar a leitura literária um instrumento de articulação entre as disciplinas, a escola proporciona ao estudante a oportunidade de interagir com a obra literária, em uma perspectiva interdisciplinar, construindo sentidos e apropriando-se de elementos que apontam para o ser humano como um todo, que o ajudarão a lidar com a complexidade do mundo contemporâneo.

Nosso propósito com esse trabalho é contribuir com a reflexão acerca do tema, sob o ponto de vista de que o encontro entre a leitura, a literatura e a interdisciplinaridade, no âmbito escolar, permite um diálogo indispensável para a formação do sujeito-leitor.

Não se descarta e nem se despreza muitas ações que as escolas têm feito até aqui para promover leituras, mas, considera-se importante sugerir que outros estudos relacionados a práticas eficazes de fomento à leitura, a fim de ampliar o potencial da escola como formadora de cidadãos, sejam investigados.

Apesar de a interdisciplinaridade estar sendo apontada como uma alternativa capaz de possibilitar a significância dos conteúdos escolares, contribuindo para a formação do cidadão, ainda é vista como um desafio a ser enfrentado por docentes. Recomenda-se, então, que sejam realizadas pesquisas que explorem com mais ênfase a questão da metodologia do trabalho interdisciplinar, bem como a maneira mais adequada de proceder à formação dos docentes já envolvidos em projetos interdisciplinares.

Recomenda-se, ainda, que estudos sejam desenvolvidos a partir destes resultados e de suas propostas em outras escolas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução: Mario Laranjeira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.13. ed. Brasília: Edições Câmara, 2016.
- _____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. v. 2. Brasília: MEC, 1997.
- _____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: bases legais**. Brasília: MEC, 2000.
- _____. Ministério da Educação. **Prova Brasil - Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil/apresentacao>. Acesso em: 25 ago 2017.
- CAMARA, André. Dossiê Bartolomeu Campos de Queiros: Manifesto pelo direito a um país literário. **Revista Palavra**, Rio de Janeiro, v. 4, n.3, p. 20-25, jul. 2012.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1**: artes de fazer. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. Conhecimento e valores humanos. **Anais do II Congresso Mundial Sobre Transdisciplinaridade**. Vitória/Vila Velha, 6-12 set. 2005.
- _____. Educação para compatibilizar desenvolvimento e sustentabilidade. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, n.15, p.11-20, jan/jun. 2007. Editora UFPR.
- FAILLA, Zoara. Os jovens, leitura e inclusão. In: AMORIM, Galeno (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 2**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008.
- _____. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.
- FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6.ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- _____. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 18.ed. Campinas: Papirus, 2012.
- _____. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: _____ (Org.). **O que é Interdisciplinaridade?** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- FERREIRA, Sandra. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani C. Arantes (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Tradução: Marleine Cohen; Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **A leitura em questão**. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 2016a.

_____. **Extensão ou comunicação?** 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011c.

_____. **Pedagogia da Solidariedade**. Idaiatuba: Villa das Letras, 2014.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016b.

_____. **Professor sim, tia não**: cartas a quem possa ensinar. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

FREITAS, Maria Teresa. No discurso de adolescentes, as práticas de leitura e escrita na escola. In: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (Orgs). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari & BIANCHETTI, Lucídio. (Orgs) **Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Interdisciplinaridade**: Atitude e Método. Disponível em: siteantigo.paulofreire.org/pub/.../Interdisci_Atitude_Metodo_1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

INEP. **Brasil no PISA 2015 – Inep**. Disponível em: download.inep.gov.br/acoes.../pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf. Acesso em: 15 ago 2017.

_____. **Dados do Ideb 2015 já estão disponíveis para consulta**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-ideb-2015-ja-estao-disponiveis-para-consulta/21206. Acesso em: 15 ago 2017.

_____. **Inep apresenta resultados do Saeb/Prova Brasil 2015**. Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-apresenta-resultados-do-saeb-prova-brasil-2015/21206. Acesso em: 25 ago 2017.

_____. **Matrizes e Escalas**. Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/escalas-de-proficiencia>. Acesso em: 25 ago 2017.

INWOOD, Michael. **Dicionário Heidegger**. Tradução: Luísa Buarque de Holanda. Rio de Janeiro: Ed.Jorge Zahar, 2002.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1976.

_____. **O sonho transdisciplinar e as razões da Filosofia**. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 2006.

JAUSS, Hans Robert. **A História da Literatura como provocação à Teoria Literária**. São Paulo: Ática, 1994.

KLEIMAN, Angela. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. In: ROSING, Tania Mariza Kuchenbecker; BECKER, Paulo Ricardo (Orgs.). **Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca**. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2005. p. 25-45.

_____; MORAES, Sílvia. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos de escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul. v. 19, n. 2, p.4-27, jul/dez. 2011.

_____. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jun/ago. 2002.

LIMA, Vera Lucia. A formação de repertório de leituras. In: YUNES, Eliana (Org.). **Pensar a leitura: complexidade**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

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

MARIA, Luzia de. **Leitura & colheita: livros, leitura e formação de leitores**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MÜGGE, Ernani. **Ensino médio e educação literária: propostas de formação de leitor**. 2011. 187f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PAMUK, Orhan. **Istambul**. Tradução: Sérgio Flaksman. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Manifesto por um Brasil Literário**. Paraty, 2009. Disponível em: <http://www.brasilliterario.org.br/manifesto.php>. Acesso em: 3 jan. 2012.

ROCHA, Alessandro. **Formação de mediadores de leitura: o sentido entre o texto e seu leitor**. Curitiba: Hum Publicações, 2016.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. Tradução de Antônio Negrini. 2. ed. São Paulo: Summus, 1982.

SALLA, Fernanda. O Pisa além do ranking. **Revista Nova Escola**, mar. 2011. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/2750/o-pisa-alem-do-ranking>. Acesso em: 21 jul. 2017.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SARTRE, Jean Paul. **As palavras**. Tradução de J. Guinsburg. 6. ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1984.

SCACHETTI, Ana; PASCOAL, Raissa; FERREIRA, Anna. Pisa: Brasil estaciona em Ciências e Leitura e cai em Matemática. **Revista Nova Escola**, dez. 2016. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/3393/resultado-pisa-2015-ciencias-leitura-matematica>. Acesso em: 21 jul. 2017.

SOARES, Magda. **Letramento - um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Londrina: Eduel, 2013.

VERSIANI, Daniela; YUNES, Eliana; CARVALHO, Gilda. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura**. São Paulo: Ed. Unesp, 2012.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (Orgs). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

_____.(Org.). **Pensar a leitura: complexidade**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO



Caro (a) aluno (a),

Estou realizando uma pesquisa no âmbito de Mestrado em Humanidades, Cultura e Artes cujo tema envolve a prática da leitura literária, em uma perspectiva interdisciplinar, e a formação de sujeitos-leitores com alunos do 5º ano do ensino fundamental da instituição federal de ensino onde você estuda.

Solicito a sua colaboração, respondendo a este questionário com respostas individuais e com a maior sinceridade, pois não existem respostas corretas e nem incorretas.

Agradeço, desde já, sua disponibilidade e participação,

Marluce Moraes dos Santos

Dados Pessoais

a) Idade: _____

b) Desde que série estuda nesta escola?

() 1º Ano () 2º Ano () 3º Ano () 4º Ano () 5º Ano

PARTE I

1) O que a leitura significa para você?

- () Uma fonte de conhecimento para a vida
 () Uma fonte de conhecimento para a escola
 () Uma atividade entediante (chata).

- () Uma prática obrigatória
 () Uma atividade prazerosa
 () Outro: _____

2) Sobre a atividade de leitura, você:

- () Gosta muito.
 () Gosta um pouco.

() Não gosta.

3) Quantos livros você costuma ler por mês?

- () Nenhum
 () 1 a 2

- () 3 a 4
 () Mais de 5

4) O que você mais gosta de ler?

- () Jornais
 () Histórias em quadrinhos
 () Livros de literatura

- () Textos escolares
 () Textos na internet
 () Outro: _____

5) Dos textos literários abaixo, quais você conhece? (Você pode assinalar mais de uma opção)

- () Fábula () Lenda () Cordel () Crônica
 () Poesia () Conto () Dramático (para peça de teatro)

6) Qual é a sua principal motivação para ler?

() Exigência da escola (por obrigação)

() Prazer, gosto pela leitura

() Alcançar conhecimento

() Outro: _____

() Não sabe

PARTE II

7) Há algum livro ou texto literário que você tenha lido e que, após a leitura, algo tenha mudado em você (no pensamento, nas ideias, nas emoções, nas atitudes, no relacionamento com os outros...)? _____

Em caso afirmativo, escreva qual foi o livro ou texto:

Que mudança ocorreu?

PARTE III

8) Na sua escola, costumam acontecer atividades ou projetos que envolvam duas ou mais disciplinas?

() Sim

() Não

() Não sabe.

Se a resposta da questão acima for “Sim”, responda:

9) Nesses projetos ou atividades envolvendo duas ou mais disciplinas, algum livro ou texto literário é usado?

() Sempre

() Quase sempre

() Às vezes

() Quase nunca

() Nunca

10) Qual projeto ou atividade, envolvendo duas ou mais disciplinas, você mais gostou de participar?

Nesse projeto ou atividade que você mais gostou de participar, algum livro ou texto literário foi usado? _____ Se a resposta for sim, qual foi? _____

Por que você mais gostou de participar desse projeto ou atividade?

APÊNDICE B – QUADRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

QUADRO DAS OBSERVAÇÕES NA SALA DE AULA
<p>Atividades do Projeto Interdisciplinar</p> <p>Prática de leitura Presença e valorização do texto literário Integração dos conteúdos (busca pela interdisciplinaridade) Dialógica Contextualização</p>
<p>Atitude dos alunos</p> <p>Atitude reflexiva Predisposição para aprender Cooperação Relacionamento com os colegas e com a professora</p>
<p>Professora</p> <p>Mediação das atividades Nas práticas leitoras, permite que os alunos façam sua própria leitura sem impor uma única interpretação Entusiasmo Intervenção Relacionamento com os alunos e outros professores</p>
<p>Outras observações</p>

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(De acordo com as normas da Resolução nº 466, do Conselho Nacional de Saúde de 12/12/2012)

O(a) aluno(a) pelo(a) qual você é responsável legal está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "Leitura e Experiência: propostas de formação do sujeito-leitor em uma perspectiva interdisciplinar". Ele(a) foi selecionado(a) por ser aluno(a) do 5º Ano do Ensino Fundamental e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento o(a) aluno(a) pode desistir de participar e você pode retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum tipo de consequência ou prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

A pesquisa pretende analisar as atividades de leitura literária aplicadas em práticas pedagógicas interdisciplinares e a sua contribuição na formação do aluno.

O estudo pretende colaborar para o efetivo desenvolvimento de práticas leitoras interdisciplinares, na escola, visando à formação de leitores críticos, criativos e solidários, capazes de atuar em seu cotidiano de forma consciente e ativa.

A cooperação do aluno nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário e permitir observação de uma atividade de sala de aula, não havendo riscos com a sua participação.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação do aluno. Ainda que os resultados da pesquisa sejam divulgados com a finalidade sociocultural, educacional e científica, os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNIGRANRIO, localizada na Rua Prof. José de Souza Herdy, 1160 – CEP 25071-202 TELEFONE (21).2672-7733 – ENDEREÇO ELETRÔNICO: cep@unigranrio.com.br

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o senhor (a), podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento, com a pesquisadora Marluce Moraes dos Santos no e-mail marlucemsantos@hotmail.com.

Pesquisador Responsável

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do(a) aluno(a) na pesquisa e concordo que participe.

Rio de Janeiro, ____ de ____ de 2017

Pai / Mãe ou Responsável Legal

APÊNDICE D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu, _____, CPF _____, RG _____, responsável legal pelo menor _____, aluno do 5º Ano do Ensino Fundamental, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da imagem e/ou depoimento do aluno, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras Marluce Moraes dos Santos e Vera Lucia Teixeira Kauss do projeto de pesquisa intitulado **“Leitura e Experiência: propostas de formação do sujeito-leitor em uma perspectiva interdisciplinar”** a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher seu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2017.

Pesquisador responsável pelo projeto

Pai / Mãe ou Responsável Legal

ANEXO A – REPORTAGEM

Rio 2016: moradores de comunidades removidas dizem que não há clima de festa

Akemi Nitahara – Repórter da Agência Brasil -05/08/2016 12h15

Os Jogos Olímpicos Rio 2016 começam hoje (5) com a abertura oficial no Maracanã. Mas para as famílias que foram removidas de suas casas para dar lugar a equipamentos olímpicos, não há lugar para festa. Antigos moradores da Vila Autódromo - comunidade na zona oeste do Rio de Janeiro removida para a construção do Parque Olímpico - ouvidos pela **Agência Brasil** se dizem excluídos do evento e afirmam que se sentem humilhados. Do total de 500 famílias que vivia ao lado do antigo Autódromo de Jacarepaguá, apenas 20 permanecerão no local depois da urbanização feita pela prefeitura.



Escombros da Vila Autódromo, que teve de ser removida para construção do Parque Olímpico
ArquivoAkemi Nitahara/Agência Brasil

Sentimento de exclusão

A professora Inalva Mendes Brito teve sua casa desapropriada na Vila Autódromo e hoje mora na área rural. Ela diz não ter vontade de acompanhar os Jogos que, segundo ela, vem sendo feitos sempre num processo excludente, autoritário e sem diálogo com a sociedade.

De acordo com ela, a comunidade da Vila Autódromo mantém o sentimento de exclusão surgido nos Jogos Pan-Americanos de 2007 e que aumentou com todos os grandes eventos que a cidade recebeu. “É um processo de desapropriação do direito à cidade, do direito aos bens públicos, de exploração midiática, de exploração imobiliária, é um processo de violação de direitos humanos, nós nem fomos consultados. Não dá para se envolver no espírito olímpico, o que é uma olimpíada? Me passa que é um processo de envolvimento da população. Nós fomos consultados? Não, colocaram palavras na nossa boca, que nós queríamos Olimpíada, Copa, Pan-Americanos. Nunca perguntaram se nós queríamos saúde, educação, moradia, lazer, saneamento básico”.

Humilhação

- Ex-moradores da Vila Autódromo dizem que promessas não foram cumpridas

“A Olimpíada a gente vê como uma festa que não é nossa, o que a gente vai guardar de recordação é humilhação. Hoje eu vou no protesto em Copacabana. É isso, Olimpíada, pra gente, é humilhação, não ganhamos nada e, pelo contrário, só saímos no prejuízo. A gente não pediu para sair, eles removeram a gente, não deram opção, a gente não tem legado. A gente mora na favela e lá não foi feito nada, não teve uma obra, um saneamento básico, então o que ficou da Olimpíada é que a gente ficou sem casa. Não tenho motivo para comemorar nada”.

Violações de direitos

Integrante do Comitê Popular da Copa e da Olimpíada do Rio de Janeiro explica que as denúncias de violações de direitos humanos vêm sendo feitas pelos movimentos sociais desde os Jogos Pan-Americanos de 2007 e que, ao contrário do que diz o governo, os megaeventos esportivos não significaram melhorias para a cidade e a população.

“A gente já pode fazer um balanço, temos dez anos dessa experiência e a cidade não está melhor. Estamos aqui no Largo de São Francisco e vemos população de rua, então ainda tem pessoas que não tiveram supridas suas necessidades básicas. Tivemos graves violações de direito, o de moradia foi um dos principais, atingiu cerca de 100 mil pessoas desde 2009, um processo de remoção em massa. Muitas tiveram que mudar quase para fora da cidade, a 70 quilômetros do centro, e a gente vê que muitas dessas remoções não eram necessárias, atendiam apenas aos interesses privados, não o público”.

De acordo com ele, promessas de melhoria para a cidade, como o programa Morar Carioca, que urbanizaria todas as favelas até 2020, a despoluição da Baía de Guanabara e a construção da linha 3 do metrô, que iria para Niterói e São Gonçalo, foram abandonadas e trocadas por prioridades olímpicas.

“A construção do consenso olímpico ajudou a legitimar uma série de obras que não eram prioridades. Construir um Museu do Amanhã não é prioridade em uma cidade

onde as pessoas não têm água nem saneamento básico nas suas casas. A Olimpíada permitiu que muitas dessas obras fossem inclusive desengavetadas nesse processo. É uma pena, porque a cidade perdeu muito, inclusive, a oportunidade de se reinventar. Vivemos em uma cidade inclusive mais desigual do que a anterior aos grandes eventos”.

Para ele, não há entusiasmo das comunidades com os Jogos. “Não tem clima de euforia com esse evento na cidade, pelo contrário, as pessoas estão querendo apagar a tocha, parece que o povo entendeu o que está acontecendo, com esse movimento espontâneo da população 'desorganizada' de querer apagar a tocha, isso não foi puxado por nenhum movimento social”.

<http://agenciabrasil.ebc.com.br/rio-2016/noticia/2016-08/rio-2016-moradores-de-comunidades-removidas-dizem-que-nao-ha-clima-de-festa>