



Universidade Federal Rural de Pernambuco
Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia
Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa EAD

**LITERATURA PARA ALÉM DAS PALAVRAS:
O GÊNERO CONTO EM DIÁLOGO COM OUTRAS ARTES**

LÍVIA CAROLINA NASCIMENTO SANTANA

**Recife,
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S232I Santana, Livia Carolina Nascimento
Literatura para além das palavras: o gênero conto em diálogo com outras artes / Livia Carolina Nascimento Santana. - 2023.
42 f. : il.
- Orientadora: Ivanda Maria Martins Silva.
Inclui referências e apêndice(s).
- Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Licenciatura em Letras, Recife, 2023.
1. Letramentos Literários. 2. Intersemiose. 3. Ensino Médio. 4. Conto. 5. Leitura Literária. I. Silva, Ivanda Maria Martins, orient. II. Título

CDD 410



Universidade Federal Rural de Pernambuco
Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia
Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa EAD

**LITERATURA PARA ALÉM DAS PALAVRAS:
O GÊNERO CONTO EM DIÁLOGO COM OUTRAS ARTES**

LÍVIA CAROLINA NASCIMENTO SANTANA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Letras/Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Ivanda Maria Martins Silva

**Recife,
2023**



Universidade Federal Rural de Pernambuco
Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia
Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa EAD

**LITERATURA PARA ALÉM DAS PALAVRAS: O GÊNERO CONTO
EM DIÁLOGO COM OUTRAS ARTES**

LÍVIA CAROLINA NASCIMENTO SANTANA

Orientadora:

Profa. Dra. Ivanda Maria Martins Silva
Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Natanael Duarte de Azevedo
Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE

Prof. Dr. Eduardo Barbuio
Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE

**Recife,
2023**

LITERATURA PARA ALÉM DAS PALAVRAS: O GÊNERO CONTO EM DIÁLOGO COM OUTRAS ARTES

Lívia Carolina Nascimento Santana

Autora do Trabalho de Conclusão de Curso
Licenciatura em Letras UAEADTec/UFRPE
Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE
livia.santana@ufrpe.br

Profa. Dra. Ivanda Maria Martins Silva

Orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso
Licenciatura em Letras UAEADTec/UFRPE
Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE
ivanda.martins@ufrpe.br

RESUMO. A formação de leitores é permeada por desafios que são historicamente relacionados ao ensino da literatura no Brasil, sendo assim, a desmotivação dos discentes diante dos textos literários instiga a busca por estratégias didáticas que superem essas dificuldades. Nesse contexto, a presente pesquisa, realizada de forma articulada ao Programa de Residência Pedagógica-PRP/Capes de Língua Portuguesa do Curso de Licenciatura em Letras/EAD da Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE, tem como objetivo analisar como relações intertextuais e intersemióticas entre literatura e diferentes linguagens artísticas podem ser utilizadas em práticas de letramentos literários de discentes do Ensino Médio, considerando a formação de leitores críticos a partir do gênero conto. Os eixos teóricos incluíram os autores Cosson (2021), Soares (2019), Silva (2022), Scheffel (2016) e Freire (1995) quanto aos letramentos e à formação do leitor crítico; Koch, Bentes e Cavalcante (2008), Samoyault (2008) e Santaella (2007) acerca da intertextualidade e intersemiose; além de Gotlib (1998), Silva (2003) e Terra (2019) em relação ao conto na sala de aula. A investigação, realizada por meio de um estudo de caso em uma escola pública da rede estadual de Pernambuco, seguiu o percurso metodológico da pesquisa-ação, com movimentos cíclicos e integradores entre avaliação diagnóstica-ação-reflexão-ação. A partir da escuta das vozes dos sujeitos no ambiente escolar, compreendendo suas relações com a literatura, foi elaborado o Plano de Ação Pedagógica – PAPE, com base na sequência básica de Cosson (2021). Posteriormente, foram aplicadas as sequências didáticas do PAPE considerando as potencialidades do gênero literário conto em diálogo com outras linguagens artísticas. Os resultados da pesquisa mostraram que o uso de artes que fazem parte da realidade do discente fora do ambiente escolar, quando utilizadas na etapa de motivação, causa impactos positivos na produção de sentidos e na criticidade do leitor. Portanto, as conexões dialógicas são potenciais estratégias para a formação de leitores literários críticos.

Palavras-chave: Letramentos Literários; Intersemiose; Ensino Médio; Conto; Leitura Literária.

1. Introdução

A leitura faz parte da vida social da humanidade e dos processos de interação e comunicação entre sujeitos. Com o advento das tecnologias digitais, surgiram novos processos de comunicação, nos quais ocorre o entrecruzamento de linguagens de diferentes semioses, como escrita, som, imagem e vídeo, além do desenvolvimento de novos formatos e suportes de interação. Nesse contexto, a leitura literária passa por um desafio: a adaptação para a nova realidade.

No Brasil, o acesso ao livro e à arte literária foi, historicamente, mais dificultado, pois o processo de colonização sofrido pelo país proibiu, por anos, a circulação de livros. A consequência disso é que a literatura se tornou um bem de difícil acesso para grande parcela da população, muitas vezes sendo elitizado, o que designou à escola a responsabilidade, quase exclusiva, acerca do contato entre as pessoas e os textos ficcionais.

Na escola, os modos de interação entre discentes e literatura assumiram diversos formatos ao longo do tempo e, nos últimos anos, se reduziram a uma atividade mecanizada com sujeitos passivos perante o texto. A fim de mudar essa realidade, surgiram estudos que apontam a necessidade da formação do leitor crítico, sendo uma delas a perspectiva dos letramentos literários, que concebe a leitura como uma prática social e o ensino de literatura, de forma sistematizada, como uma responsabilidade da escola.

Por meio do contato com a realidade escolar nas atividades práticas dos processos de formação inicial e com as reflexões teóricas da formação docente, percebemos que o ensino de literatura e as práticas de leitura literária passam por diversos desafios na Educação Básica. De acordo com Cosson (2021, p. 23), “a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”, ou seja, as ações realizadas nas escolas estão sendo ineficientes, muitas vezes afastando o discente da leitura literária.

Analisando de forma mais específica o Ensino Médio, a desmotivação dos discentes diante do texto literário é influenciada por diversos fatores. Acerca desse processo, Silva (2022, p.112) aponta como um fator desmotivador a redução do prazer na realização de análises tradicionais que “ênfatizam a leitura como uma

obrigação sempre atrelada aos exercícios escolares”. Outro elemento, indicado pela autora, é o mito da literatura como algo difícil e complexo, isolado de outros usos da linguagem.

Para Silva (2022, p.78): “A escola precisa ampliar suas atividades, visando à leitura da literatura como atividade lúdica de construção e reconstrução de sentidos”. A autora cita a intertextualidade, a interdisciplinaridade, a intersemiose e a transversalidade como eixos importantes para a organização de planejamentos didáticos para formação de leitores críticos.

O cenário apontado pelos autores é corroborado pela 5ª edição da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” (Instituto Pró-Livro, 2020), a qual aponta que apenas 48% da população era considerada leitora em 2019, um valor 4% menor que a pesquisa anterior, em 2015. Na faixa etária correspondente ao Ensino Médio, a queda foi mais expressiva, com o número de leitores reduzindo em 8%. Outro dado importante é o número de leituras de livros indicados pela escola. Na pesquisa de 2015, 16% dos leitores afirmaram ler recomendações da escola, em 2019 o número foi de 13%. Mesmo com dados negativos em relação à leitura literária e à escola, o papel do professor ainda se destaca como uma das principais influências para o despertar do gosto pela literatura.

Considerando esse contexto e a essencial busca por percursos didáticos motivadores para os discentes, a presente pesquisa busca responder a seguinte questão norteadora: como relações intertextuais e intersemióticas entre literatura e diferentes linguagens artísticas podem ser utilizadas em práticas de letramentos literários de discentes do Ensino Médio, considerando a formação de leitores críticos a partir do gênero conto?

Nesse sentido, o trabalho tem como objetivo geral analisar como relações de intertextualidade entre literatura e outras linguagens artísticas podem atuar nos letramentos literários de discentes do Ensino Médio com vistas à formação de leitores críticos. Como objetivos específicos listamos: 1) Identificar os níveis de letramentos literários dos discentes do Ensino Médio e quais as relações desses sujeitos com a literatura no ambiente escolar; 2) Examinar as especificidades das práticas de leitura intertextuais e intersemióticas direcionadas para o gênero literário conto, tomando como base o diálogo entre literatura e outras linguagens artísticas; 3) Aplicar sequências didáticas para motivar práticas de letramentos literários no

Ensino Médio, considerando potencialidades do gênero literário conto em diálogo com outras linguagens artísticas.

A metodologia proposta configura-se como pesquisa-ação, realizada de forma aplicada por meio de estudo de caso em uma turma do terceiro ano do Ensino Médio da rede pública do estado de Pernambuco. As ações foram realizadas de forma articulada ao Programa de Residência Pedagógica - PRP/Capes de Língua Portuguesa do Curso de Licenciatura em Letras/EAD da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE e das disciplinas Estágio Supervisionado Obrigatório III e Estágio Supervisionado Obrigatório IV, ofertadas no referido curso. A abordagem priorizada foi a qualitativa com análise de dados do tipo análise de conteúdo.

Os pressupostos teóricos incluem os autores Cosson (2021), Soares (2019), Silva (2022), Scheffel (2016) e Freire (1981) quanto aos letramentos e à formação do leitor crítico; Koch, Bentes e Cavalcante (2008), Samoyault (2008) e Santaella (2007) acerca da intertextualidade e intersemiose; além de Gotlib (1998), Silva (2003) e Terra (2019) em relação ao conto e seu papel na sala de aula.

A estrutura do artigo é composta pelas seções: 1) Introdução, na qual é apresentado o desenho completo da pesquisa; 2) Eixos Teóricos Norteadores, dividido em subseções que abordam os letramentos literários, leituras intertextuais e intersemióticas e o gênero conto; 3) Percurso Metodológico: Pesquisa-ação aplicada no Ensino Médio, com caracterização e contextualização da metodologia; 4) Análise e Discussão dos Resultados, descrevendo as vozes dos sujeitos, os planejamentos didáticos e suas aplicações; e as Considerações Finais, com a síntese dos resultados alcançados.

2. Eixos Teóricos Norteadores

2.1. Letramentos Literários e o leitor crítico

O conceito de leitura pode ser explicado por diversas perspectivas, as funções desse ato são incontáveis e sua importância para a formação de sujeitos críticos é quase uma verdade inquestionável. Soares (2019, p.69) define a leitura como “um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos.” Para ela, a leitura envolve a construção de

significados por meio da combinação dos conhecimentos prévios e informações do texto, podendo englobar a leitura de uma obra literária ou até identificação da sinalização urbana.

Freire (1995) relaciona a leitura das palavras com a leitura de mundo, como um movimento dinâmico, no qual as palavras surgem da interação com o mundo, mas que também podem transformá-lo. Nesse sentido, o autor dialoga com Cosson (2021), pois esse afirma que ler vai além das habilidades de decodificação e interpretação, ser leitor é, na verdade, uma prática social capaz de modificar as relações humanas.

Reflexões nesse sentido, que distanciaram o entendimento da leitura do simples conhecimento acerca dos códigos, deram origem ao termo letramentos, um conceito recente, que se baseia nos usos críticos e nas práticas sociais da leitura e da escrita. A ideia acerca dos letramentos entende a leitura e a escrita como práticas sociais com consequências culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas, para o grupo ou indivíduo (Soares, 2019).

O vocábulo, inicialmente utilizado no singular, passou a ser plural por causa da sua complexidade. De acordo com Soares (2002), a pluralização foi necessária porque os letramentos são capazes de “designar diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo (Soares, 2002, p. 156).”

Por causa dessas múltiplas possibilidades, surge o Letramento Literário, termo definido por Cosson (2021) que inclui não apenas o uso social da escrita, mas também o seu domínio, devido às especificidades do texto literário. Para o autor, a literatura é uma prática que explora a linguagem de forma única, pois reconstrói o mundo pelas palavras, sendo capaz de ensinar a ler e a escrever, mas, também, de formar o ser culturalmente.

No Brasil, país que possui um histórico de dificuldades significativas em relação à alfabetização e ao acesso à leitura, o contato entre a maior parcela da população e a literatura ocorre na escola. Analisando de uma perspectiva mais ampla, Soares (2019) afirma que, atualmente, a promoção de todos os letramentos é responsabilidade da escola. Segundo a autora, no processo de escolarização,

muitas vezes, ocorre uma descontextualização da leitura e da escrita, dificultando a apropriação de tais processos como práticas sociais.

A descontextualização é apenas um dos problemas na promoção do letramento literário na escola. Para Cosson (2021), o lugar da literatura, na escola, é desproporcional à sua importância, sendo desvalorizada em muitos espaços, tanto na distribuição da carga horária quanto nos métodos mecanizados da leitura. Scheffel (2016) afirma que, no ensino brasileiro, o leitor literário é posicionado como um espectador passivo, sem real interação com o texto.

Observando, de forma mais específica, o ensino de literatura no Ensino Médio, os desafios parecem superar as dificuldades dos níveis anteriores. De acordo com Silva (2022), o currículo do Ensino Médio é limitado e, muitas vezes, as estratégias não valorizam o papel do leitor ou isolam o texto, tornando o ensino de literatura menos significativo para os discentes.

Um dos aspectos apontados como equívoco do ensino da literatura no Ensino Médio é a ênfase da história da literatura, sem real interação entre os sujeitos leitores e o texto, uma realidade escolar criticada por Scheffel (2016), Silva (2022) e Cosson (2021). Portanto, é urgente a construção de novos percursos didáticos voltados para o desenvolvimento dos letramentos literários dos discentes.

É preciso buscar um ensino “para que o educando reconheça que o sentido não está no texto, mas é construído na interação com o texto” (Silva, 2022, p.80). É por meio dessa perspectiva que será possível formar leitores críticos capazes de fomentar seu autodesenvolvimento, o conhecimento sobre o outro e sobre a sua comunidade. Tais ações devem considerar o prazer na leitura, mas sem deixar de lado o objetivo escolar da construção do conhecimento, portanto deve ser sistematizado e avaliado (Cosson, 2021).

Os pressupostos teóricos citados acima fundamentam a pesquisa quanto aos letramentos literários e a formação do leitor crítico. Partindo dessas perspectivas é que propomos um percurso didático que objetiva superar as dificuldades da formação leitora.

2.2. Práticas de leituras intertextuais e intersemióticas

A proposta didática da pesquisa tem como eixo o diálogo entre literatura e outras linguagens artísticas, portanto precisamos compreender o funcionamento dos textos nas perspectivas da intertextualidade e intersemiose.

Os textos, sejam eles literários ou não, não existem de forma isolada, eles se constituem da interação com outros textos. Essas relações são o que chamamos de intertextualidade, termo introduzido pela crítica literária Julia Kristeva, na década de 60. Segundo Kristeva (1974, p.64): “[...] todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a de intertextualidade e a linguagem poética lê-se pelo menos como dupla”.

Ponzio (2022) aponta os níveis de alteridade dos textos e a dialogicidade com outros textos como a intertextualidade. Para ele, esse aspecto constitutivo, que posiciona o texto dentro de uma rede de signos, permite uma melhor análise e compreensão, postura que acreditamos ser fundamental nos processos de leitura crítica.

Segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2008, p. 17), “a intertextualidade ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores”. Os autores apontam, ainda, que existem diferentes tipos de intertextualidade: temática, estilística, explícita, implícita, autotextualidade, com textos de outros enunciados, intergenérica e tipológica.

Ainda sobre o conceito de intertextualidade, Samoyault (2008) afirma que tais relações são uma prática do sistema que é composto pela multiplicidade dos textos e que intertexto é um dado dominante na construção de textos oriundos de outros textos. Quanto aos procedimentos, a autora afirma que “a retomada de um texto existente pode ser aleatória ou consentida, vaga lembrança, homenagem explícita ou ainda submissão a um modelo, subversão do cânone ou inspiração voluntária” (Samoyault, 2008, p. 9 – 10). Ou seja, existem diversas configurações de diálogos entre textos.

De acordo com Koch, Bentes e Cavalcante (2008), as intertextualidades podem ocorrer por processos de: citação, com maior nível de explicitude; referência,

que não é autoevidente; alusão e plágio, que são mais implícitos. Outra definição importante trazida pela linguística é a hipertextualidade, compreendida como um processo de derivação, por meio do qual um texto origina outro por transformação ou imitação.

Corroborando com as autoras, acreditamos que os processos de leitura que consideram os contatos textuais expandem a construção de sentidos a partir do momento que intensificam as trocas entre autor, texto e leitor. Mas, para que isso ocorra, o interlocutor precisa acessar o intertexto por meio de sua memória discursiva (Koch; Bentes; Cavalcante, 2008), portanto, o leitor precisa ter um repertório cultural construído anteriormente.

Nesse sentido, direcionando o olhar para a leitura literária, Samoyault (2008, p.143) afirma que: “A memória da literatura atua em três níveis que não se recobrem jamais inteiramente: a memória trazida pelo texto, a memória do autor e a memória do leitor.” O resgate de tais memórias exige uma postura ativa do leitor, só assim ele será capaz de reconhecer as relações dialógicas (Silva, 2003).

Fazendo uma comparação entre texto literário e o não literário, Ponzio (2022) destaca, no primeiro, a possibilidade do estudo aprofundado das relações dialógicas entre os enunciados a um nível que não é possível pelo segundo tipo textual.

Segundo Silva (2003), o desenvolvimento da memória discursiva deveria ser realizado no ensino de literatura a partir do trabalho com a intertextualidade na escola. De acordo com esse ponto de vista, o ensino de literatura com base em práticas de leituras intertextuais, interdisciplinares, transversais e intersemióticas permite despertar a criticidade dos discentes, revelando a perspectiva sociocultural das obras (Silva, 2022).

A intersemiose ocorre nos casos em que os diálogos entre textos ultrapassam a linguagem escrita, adentrando na semiótica, ciência que descreve, analisa e interpreta toda e qualquer linguagem (Santaella, 2007). A semiótica busca compreender os fenômenos de produção de significação e sentido por meio do estudo dos signos e símbolos, portanto pode subsidiar os processos de formação de leitor crítico. Tal afirmação considera o fato de que, de acordo com Santaella (2002), as práticas de leitura semióticas consideram não apenas aspectos lógicos e racionais, mas também emotivos, sensórios, ativos e reativos no processo interpretativo.

A abordagem de Santaella (2019) considera que toda a variedade e multiplicidade das formas de linguagens fundamentam-se em três matrizes de linguagem-pensamento: a matriz sonora; a matriz visual e a matriz verbal. Para a autora, a linguagem verbal oral ou escrita ganhou um lugar de destaque ilusório nos processos de comunicação e interação entre sujeitos. Porém outras linguagens e possíveis articulações de linguagens também são formas de atuação na sociedade e de representação social e histórica do mundo.

As atuações no mundo social que utilizam relações de intertexto e interdiscurso em diferentes semioses, com signos oriundos das matrizes verbal, visual e sonora, ou da combinação híbrida entre essas matrizes, são intersemióticas (Gribl, 2009). Como exemplo de relações intersemióticas, Santaella (2004, p.16) destaca as “influências mútuas entre comunicação e literatura – manifestas, por exemplo, no cinema, vídeo, etc.; entre comunicação e arte, como, por exemplo, na fotografia, publicidade.”

Silva (2022) aponta a intersemiose como um possível eixo norteador para as práticas de leitura crítica de textos literários. Para a autora, o termo considera o diálogo entre linguagens com códigos semióticos diferentes, apontando o diálogo entre literatura e outras artes como uma possibilidade didática. As ações que se baseiam nessa proposta possibilitam o reconhecimento da diversidade de linguagens ao buscar refletir sobre as relações entre literatura, filmes, música, pintura, fotografia, cinema e outros. Em concordância com a autora, Terra (2019) também aponta as reflexões entre a escrita e outras semioses como uma possibilidade formar leitores mais competentes.

Pound (2006), refletindo na perspectiva literária, concebe três diferentes dimensões dentro da linguagem: fanopeia é a visual; melopeia, a auditiva; e logopeia, verbal. O autor afirma que a literatura é o nível máximo de significação da linguagem e que para alcançar tal nível, de forma consciente e duradoura, é preciso passar por três estágios. O primeiro é a projeção visual, na sequência deve ser realizada a correlação emocional do som e, por fim, a produção de efeitos e associações das palavras.

Alcançar o nível máximo da linguagem pelas dimensões visuais, orais e verbais pode ser muito desafiador para os discentes do contexto escolar atual, pois, em sua maioria, não são considerados leitores (Instituto Pró-Livro, 2020).

Diante do exposto, propomos um percurso didático de ensino de literatura que fomente o desenvolvimento dos letramentos literários, partindo de relações intertextuais e intersemióticas entre literatura e outras linguagens artísticas, a fim de superar as dificuldades dos discentes.

As canções da arte musical e as trilhas sonoras, diálogos e efeitos sonoros das artes audiovisuais podem produzir correlações emocionais com a literatura. Pinturas, ilustrações, fotografias e filmagens podem funcionar como projetores da imaginação visual. A dimensão da verbal alcançaria efeito máximo pelas associações dialógicas entre as palavras do texto literário e das outras artes fomentando assim a formação do leitor crítico.

Além disso, o desenvolvimento de práticas de leitura que considerem as relações entre literatura e outras linguagens artísticas pode tornar o ensino de literatura mais significativo e atraente para os discentes nos casos em que se parte de expressões artísticas que já fazem parte de suas realidades. Essa postura didática superaria a crença apontada por Cosson (2021) de que o ensino de literatura deveria ser substituído por outras manifestações culturais, como filmes, telenovelas e músicas. Realizar reflexões sobre o texto literário partindo do seu diálogo com músicas, filmes, seriados, pinturas, fotografias, entre outros, pode gerar interesse sobre a literatura para além das atividades escolares.

2.3. O gênero conto: das reflexões teóricas à dinâmica da sala de aula

O ensino de literatura envolve diversas escolhas por parte do professor. Além de definir autores e obras, o docente, dependendo do objetivo educacional a ser alcançado, pode optar por diferentes gêneros literários. É preciso entender o contexto escolar, a realidade dos discentes e seus conhecimentos prévios para definir as melhores possibilidades.

Acerca disso, Cosson (2021) afirma que, na busca pelo desenvolvimento dos letramentos literários, a seleção textual é de suma importância, sendo um dos pontos mais relevantes. O autor destaca três fatores que influenciam a escolha dos textos: primeiramente, o currículo ou programa da rede de ensino; em segundo lugar, a adequação do texto à idade ou faixa escolar e; por último, as condições do contexto escolar, como espaço físico, carga horária e acervo disponível.

Diante das diversas possibilidades de gêneros textuais literários, o conto foi escolhido para o presente estudo pois apresenta características interessantes para o uso no espaço escolar.

A origem do conto literário é a contação de histórias, da tradição oral de contar algo para alguém. Essa prática faz parte da história, assumindo diversas funções ao longo do tempo, como educar, transmitir mitos e cultura, entre outros. É impossível definir o ponto inicial desse fenômeno, mas é certo que ele assumiu diferentes configurações no seu processo evolutivo da humanidade (Gotlib, 1998).

De acordo com Gotlib (1998), o ato de contar sempre envolve uma narrativa composta por acontecimentos, interesse humano e relato de uma mesma unidade de ação. Ainda segundo a autora, quando envolve ficção, tratamos do gênero conto, mas quando a narrativa é uma cópia do real, o gênero seria o relato. Quanto às formas de desenvolvimento, ela aponta três possibilidades: criação e transmissão oral, registro escrito do conto oral e criação do conto escrito. Os dois primeiros modos, que não possuem autoria determinada, estão relacionados ao conto popular e ao conto maravilhoso, enquanto o terceiro modo é o que chamamos de conto literário ou conto moderno, com autor específico (Gotlib, 1998).

Ainda segundo Gotlib (1998), na transição do conto tradicional para o moderno, ao qual chamamos literário, não ocorreu mudança de estrutura (composta por desenvolvimento, ação e desfecho), mas de técnica. No conto moderno, existe uma liberdade de organização estrutural, além do acréscimo do suspense emocional e intelectual. Nesse sentido, a autora resgata as reflexões de Edgar Allan Poe acerca do conto. Para ele, a elaboração do texto deve considerar a unidade de efeito sobre o leitor, que não deve ser muito breve e nem longo, definindo o conto como a narrativa possível de ser lida em uma experiência única, com economia de elementos textuais e máximo efeito de sentidos.

Cortázar (2006) enfatiza que, apesar dos textos do gênero conto apresentarem características específicas, sua definição exata é difícil e o primeiro elemento a ser considerado na construção é o limite físico. Portanto, o conto é uma narrativa curta, formada por poucas páginas, com tempo e espaço reduzidos. Para o autor, fazendo uma analogia com boxe, "...o romance ganha sempre por pontos, enquanto que o conto deve ganhar por *knock-out*" (Cortázar, 2006, p. 152).

Outra característica do conto que consideramos pertinente no trabalho em sala de aula é a variedade de temas abordados. Segundo Terra (2019), a grande quantidade de assuntos encontrada nos contos os torna mais acessíveis para os leitores, pois as possibilidades de identificação são ampliadas.

Para Cortázar (2006), as temáticas tratadas nos contos podem ser das mais simples às mais complexas, mas que o bom conto possui a capacidade de incitar no autor e no leitor relações, sentimentos e noções para além do texto. A expansão dos sentidos proporcionada pelo conto também é apontada por Silva (2003): “O gênero mobiliza tanto o enunciador quanto o leitor, já que este participa como coenunciador do trabalho de reconstrução das pistas textuais e da significação da obra no ativo processo de recepção textual” (Silva, 2003, p. 83).

Na dinâmica da sala de aula, o conto vem ganhando espaço ao longo dos tempos. Para Silva (2003), isso se deve ao fato de que a sociedade atual impõe um acelerado ritmo de vida e o conto, por ser breve, acompanha essa exigência. Para Terra (2019), a vantagem do gênero está na possibilidade de leitura integral em sala de aula com tempo para discussão na mesma atividade.

Ao propor o trabalho com contos em sala de aula, buscamos superar algumas práticas limitadoras recorrentes no ensino de literatura: a leitura de fragmentos, conforme aponta Silva (2003), e a falta de aprofundamento e compartilhamento das experiências de leitura, aspecto apontado por Terra (2019).

3. Percurso Metodológico: Pesquisa-ação aplicada no Ensino Médio

3.1. Caracterização da pesquisa

A pesquisa configura-se como pesquisa-ação, definida por Thiollent (2022) como um tipo de investigação que conta com a participação ativa do pesquisador e dos participantes em torno da resolução de um problema coletivo, de forma colaborativa e participativa.

A investigação pautada na pesquisa-ação exige uma coleta de dados baseada na dialogicidade, pois é apenas por meio da voz dos atores na etapa de diagnóstico que devem ser escolhidos os procedimentos da ação. Além disso, um

dos objetivos dessa proposta de pesquisa é resolver problemas reais por meio da ação transformadora, com base no agir social além do agir técnico (Thiollent, 2022).

Segundo o autor, a pesquisa-ação é muito utilizada na área de educação porque os processos de aprendizagem coincidem com a método investigativo, no qual ocorre coleta de informações orientando as ações. A pesquisa-ação, por permitir análises que vão além da descrição e avaliação, proporciona aos pesquisadores da área da educação condições para definir objetivos mais direcionados para a superação das dificuldades do ensino (Thiollent, 2022).

Desse modo, a presente pesquisa baseia-se na pesquisa-ação para superar os problemas relacionados à leitura literária no Ensino Médio. Foram seguidas as fases indicadas por Thiollent (2022) que incluem a etapa exploratória, com realização do diagnóstico ou levantamento da situação inicial; o planejamento das ações; a execução em sala de aula e a avaliação das ações.

Quanto à abordagem, a pesquisa é qualitativa e foi realizada por meio de um estudo de caso com discentes terceiro ano do Ensino Médio. De acordo com Minayo (2001):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 22).

Tais características vão ao encontro das particularidades da pesquisa, tendo em vista de que se trata de uma investigação aplicada no contexto escolar real, com análise dos níveis de letramento e reflexões sobre a formação de leitor crítico, tópicos não quantificáveis.

A abordagem qualitativa é utilizada com foco no estudo de caso, visto que, baseando-se nas reflexões de Gil (2002), o estudo de caso pode ser utilizado em situações da vida real, difíceis de limitar. Ainda segundo o autor, o estudo de caso não busca obter dados precisos, mas sim identificar fatores que influenciam os atores pesquisados.

Os meios de coleta de dados da pesquisa estão relacionados aos objetivos específicos da pesquisa. Os dados relativos ao primeiro objetivo específico, que busca identificar os níveis de letramentos dos discentes, foram coletados por meio

de observações de aula, entrevistas e rodas de diálogos. Para o segundo objetivo, que visa a examinar as especificidades das leituras intersemióticas e intertextuais, foram realizadas pesquisas bibliográficas acerca do tema. Em conformidade com o terceiro objetivo, o qual envolve a aplicação dos planejamentos pedagógicos, os dados foram coletados por meio das atividades didáticas, como produções textuais, pesquisas e debates sobre as leituras.

A coleta de dados via formulários *on-line* foi feita na plataforma *Google* Formulários. As entrevistas seguiram o modelo semiestruturado, compostas por perguntas abertas e fechadas, com questionamentos direcionados para o alcance dos objetivos.

O procedimento de análise e interpretação de dados seguirá a perspectiva da Análise de Conteúdo, definida por Bardin (1997) como:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (Bardin, 1997, p. 31).

A técnica, que requer uma sistematização detalhada e regras bem definidas, é indicado para pesquisas qualitativas pois permite compreender os fenômenos por meio de processos interativos (Gil, 2002).

A sequência de análise de conteúdo envolve três etapas: a pré-análise, que contempla leituras, escolha de documentos, formulação de objetivos, hipóteses e formulação de indicadores; a exploração do material com criação de categorias; e o tratamento dos dados por meio de inferências e interpretações (Bardin, 1997).

3.2. Contextualização

A pesquisa foi realizada nos meses fevereiro a setembro de 2023. O local foi a Escola de Referência em Ensino Médio Padre Nércio Rodrigues, localizada na Rua Uriel Holanda, S/N, no bairro Linha do Tiro, Zona Norte da cidade do Recife-PE. O estabelecimento educacional oferta a modalidade do Ensino Médio e, desde 2010, por meio do decreto Decreto nº 34.608/2010, faz parte do Programa de Educação Integral- SEEP, funcionando nos turnos da manhã e da tarde para as turmas existentes na escola.

Inaugurada em 1987, a escola atende comunidades dos bairros de Beberibe, Caixa D'água, Dois Unidos, Brejo, além do Linha do Tiro, no qual está localizada. O seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do ano de 2021 foi 4,2. Por ser uma escola integral, a pedagogia de projetos é um dos pilares do seu funcionamento. A infraestrutura da escola é boa, com ótimo estado de conservação e manutenção.

A parte aplicada da pesquisa foi alinhada aos componentes curriculares do Curso de Licenciatura em Letras EAD/UFRPE- UAEADTec, tais como: Estágio Supervisionado Obrigatório III e Estágio Supervisionado Obrigatório IV, bem como as vivências da pesquisadora no Programa de Residência Pedagógica - PRP da Licenciatura em Letras, modalidade a distância da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE. A escola EREM Padre Nércio Rodrigues participa do Programa de Residência Pedagógica – PRP/Capes da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE, por meio de seleção realizada via Edital nº 24/2022-Capes. Essa escola está cadastrada na Plataforma Freire, da CAPES, como lócus das atividades pedagógicas do Programa de Residência Pedagógica da Licenciatura em Letras EAD/UFRPE.

A amostra da pesquisa consiste em um grupo de 35 sujeitos, com idade entre 17 e 19 anos, discentes do 3º B ano do Ensino Médio de uma escola da rede estadual do estado de Pernambuco, localizada na periferia do município do Recife. A escolha dos participantes ocorreu de forma articulada ao Programa de Residência Pedagógica, pois os sujeitos a serem analisados foram os discentes da turma acompanhada na residência.

Quanto às dimensões éticas, considerando que o trabalho é um estudo de caso aplicado no contexto escolar, foi disponibilizado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE de participação para aceite da instituição, dos professores e dos discentes envolvidos.

Tendo em vista que a aplicação ocorreu de forma articulada ao Programa de Residência Pedagógica e às disciplinas de Estágio Supervisionado Obrigatório do curso de Licenciatura em Letras EAD/UFRPE, as questões éticas e responsabilidades dos sujeitos foram respaldadas no Termo de Compromisso de Estágio Supervisionado Obrigatório assinado pela estagiária, pela Universidade e pela escola campo. Além disso, foi aplicado o Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido- TCLE para que os participantes da pesquisa tivessem conhecimento dos objetivos da investigação. Desse modo, os princípios éticos para a realização da pesquisa foram respeitados. Nos questionários realizados via formulários *on-line*, não foi solicitada a identificação do discente e, além disso, foi inserida uma pergunta acerca da disponibilização dos dados para a pesquisa.

4. Análise e Discussão dos Resultados

4.1. Ouvindo as vozes dos sujeitos

O percurso metodológico da pesquisa-ação envolve etapas com movimentos cíclicos e integradores. A primeira é a avaliação diagnóstica das demandas de aprendizagem dos/as discentes, ou seja, a escuta das vozes dos sujeitos participantes do processo de aprendizagem.

O momento de avaliação diagnóstica, com identificação das demandas da escola e dos discentes, visou à elaboração de estratégias pedagógicas que embasaram os planejamentos didáticos e a regência na escola-campo e teve início com a imersão na escola.

A imersão na escola-campo, com o intuito de reconhecer a realidade escolar, teve início no dia 10 de fevereiro de 2023. No primeiro momento de ambientação, conhecemos toda estrutura física da escola, a equipe de gestão e de professores. Fomos recebidos pela professora preceptora, a qual realizou orientações e esclarecimentos sobre o funcionamento da instituição de ensino.

Um segundo momento de interação na EREM Padre Nércio Rodrigues, objetivando a entrevista com a professora preceptora, foi realizado no dia 15 de fevereiro de 2023. Por meio dele, conhecemos a formação acadêmica da professora, sua rotina na escola e seu perfil docente. Com mais de 20 (vinte) anos de atuação na Educação Básica, quando questionada sobre os principais desafios enfrentados nos processos de ensino e aprendizagem, a professora apontou dificuldades com a adequação das séries às idades dos discentes, pois eles chegam na sala de aula com idade para a turma, mas sem o conhecimento prévio bem desenvolvido. Outro ponto indicado foi a superlotação das salas de aula na rede pública, que atrapalha o fazer docente.

Quanto às informações sobre suas práticas, a profissional afirmou que trabalha todas as práticas da linguagem, priorizando a Literatura e a leitura, fazendo uso de diversos recursos, inclusive tecnológicos. A professora utiliza metodologias ativas, dando protagonismo aos discentes de diferentes maneiras. Além disso, relatou como funcionam as experiências com projetos interdisciplinares da escola e como os discentes se envolvem e protagonizam esses momentos.

No dia 08 de março de 2023, realizamos as entrevistas referentes à estrutura organizacional da escola e ao currículo com a equipe de coordenação pedagógica, representada pelo coordenador. Quanto ao currículo, podemos constatar que a instituição tem o projeto político-pedagógico de acordo com as orientações normativas. Um dos pontos mais importantes foi a descrição dos projetos interdisciplinares realizados na escola, que é uma das bases do ensino integral, e como eles repercutem positivamente no processo de aprendizagem dos discentes. A escola mostrou-se atualizada quanto às metodologias e recursos, demonstrando preocupação com o acompanhamento da evolução de cada indivíduo. Alguns pontos de melhorias possíveis seriam: maior apoio do Governo do estado de Pernambuco em relação aos problemas e dificuldades psicológicas dos sujeitos escolares, maior atenção às questões de inclusão de pessoas com deficiência e maior aproximação com a comunidade escolar externa.

Na etapa de interação com os discentes, realizamos entrevistas em dois formatos: uma roda de diálogos em sala de aula no dia 14 de março e aplicação de questionário com auxílio da plataforma Google *Forms*. Na roda de conversa tivemos participação de 22 (vinte e dois) discentes que relataram suas preferências temáticas, dificuldades e motivações. Todos os presentes se sentiram confortáveis para relatar suas experiências com a disciplina de Língua Portuguesa.

No formato *on-line*, tivemos a participação de 10 (dez) discentes, sendo 60% deles do gênero masculino e 40% do feminino. Essa proporção é um reflexo da sala de aula, visto que o número de meninos é maior que o de meninas. Os participantes têm idade entre 17 (dezessete) e 18 (dezoito) anos e todos mostraram-se usuários ativos da internet e de redes sociais, tanto para o estudo quanto nas relações pessoais e entretenimento.

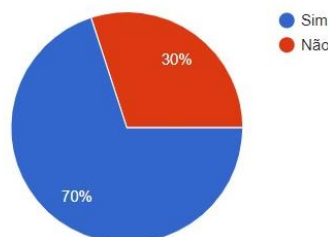
A seguir, apresentaremos, em gráficos, informações coletadas na etapa de diagnóstico feita por meio dos formulários, que nos permitiram compreender como a

Língua Portuguesa, a leitura e a Literatura estão inseridas nas vivências dos discentes. No Gráfico 1 estão apresentadas as respostas dos participantes acerca do questionamento “Você gosta de Língua Portuguesa?”, já o Gráfico 2 apresenta as respostas para a pergunta “Você gosta de Literatura?”.

Gráfico 1: Pesquisa sobre Língua Portuguesa

Você gosta de Língua portuguesa?

10 respostas

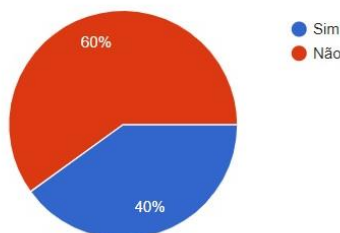


Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Gráfico 2: Pesquisa sobre Literatura

Você gosta de Literatura?

10 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Ao analisarmos os resultados, constatamos que parte considerável dos discentes que afirma gostar da Língua Portuguesa não gosta de Literatura. Esses dados reafirmam a desmotivação dos estudantes do Ensino Médio diante da literatura e estão em consonância com a análise feita por Silva (2022, p. 91) acerca da relação literatura e escola, na qual a autora afirma que “muitos alunos mostram-se avessos à prática da leitura literária, pois não encontram uma função pragmática nos processos de ensino e aprendizagem da literatura”.

Outros motivos apontados pelos discentes para o distanciamento da leitura literária é a falta de concentração, a falta de interesse ou preguiça, como demonstram as respostas a seguir:

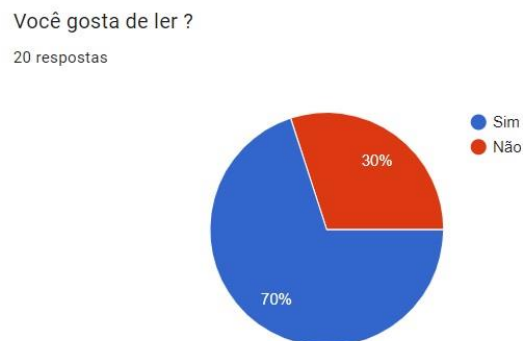
“Tenho um pouco de preguiça para ler de tudo. Tipo, conhecer novos livros, sabe? Gosto mais de ler sobre assuntos que eu gosto, que no caso é sobre políticas, História e geopolítica.” (Discente 1)

“Não consigo terminar.” (Discente 2)

“Não gosto, não acho atrativo” (Discente 3)

Quanto aos hábitos de leitura, o Gráfico 3 apresenta os dados obtidos em uma segunda etapa de sondagem, realizada durante a execução das trilhas, com 20 estudantes. Nesta etapa, perguntamos se os discentes gostavam de ler, sem delimitar o tipo de texto.

Gráfico 3: Pesquisa sobre leitura



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

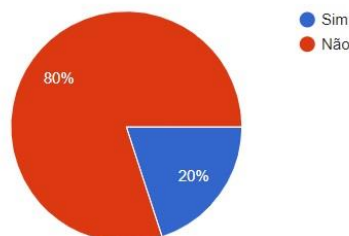
As respostas indicaram que 70% gostam de ler e 30% não gostam. Na complementação desse questionamento, os discentes indicaram as seguintes leituras: letras e traduções de músicas, romances, ficção científica, livros de suspense, textos bíblicos, quadrinhos, textos da *internet*, frases e textos no *Instagram*, notícias e matérias sobre geopolítica. Portanto, constatamos que as práticas de leituras dos sujeitos participantes da pesquisa são amplas.

Quando especificamos o questionamento, perguntando sobre o hábito da leitura literária, obtivemos dados diferentes, apresentados no Gráfico 4.

Gráfico 4: Pesquisa sobre leitura literária

Você costuma ler livros de literatura?

20 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Em consonância com o Gráfico 2, o Gráfico 4 indica que 80% dos discentes demonstraram não ter o costume de ler livros de literatura, e apenas 20% possuem esse hábito. Diante desse contexto, identificamos a necessidade do desenvolvimento dos letramentos literários, que se tornaram a base do Plano de Ação Pedagógica.

Um ponto importante da etapa inicial realizada com os discentes foi a indicação das temáticas que eles tinham interesse, dentre as quais se destacaram os temas da saúde mental e do racismo.

Durante o período de ambientação na escola-campo, além das informações obtidas por meio das entrevistas, percebemos outras características do funcionamento geral do espaço. Na sala dos professores, notamos uma boa interação entre profissionais das diferentes áreas do conhecimento, além de boa comunicação e acessibilidade da equipe de gestão. Outro aspecto que percebemos foi a afetividade entre discentes, professores e equipe pedagógica.

A última entrevista realizada foi sobre a biblioteca escolar. Por não existir bibliotecário no quadro de funcionários, a sondagem foi realizada com um profissional da área de Língua Portuguesa, pois são esses professores que mantêm o espaço organizado e que mais o utilizam na prática pedagógica. Constatamos que a falta do profissional adequado reduz as possibilidades de uso desse ambiente, apesar de existir um bom acervo literário.

4.2. Percursos Didáticos visando aos Letramentos Literários: Elaboração do PAPE-Plano de Ação Pedagógica

O Plano de Ação Pedagógica- PAPE objetivou o planejamento de sequências didáticas com realização de atividades voltadas para a leitura literária e o desenvolvimento dos letramentos literários de forma crítica, seguindo a Sequência Básica de Cosson (2021).

A elaboração e aplicação dos planejamentos didáticos tiveram como normativas orientadoras a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (Brasil, 2018) e o Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio (Pernambuco, 2021). A prática norteadora foi a leitura, com vistas aos letramentos literários, inseridas no campo de atuação artístico-literário e foram priorizados os temas transversais *Diversidade Cultural; Saúde, Vida Familiar e Social* (Pernambuco, 2021), conforme indicação de interesse dos discentes.

Nesse sentido, destacamos a habilidade do currículo de Pernambuco orientadora dos planejamentos didáticos:

(EM13LGG105LP16PE) Analisar formas de apropriação do texto literário em outras mídias e suportes, percebendo efeitos de sentido decorrentes da intertextualidade, da interdiscursividade, dos recursos multissemióticos e dos processos contemporâneos de remediação, multimídia e transmídia (Pernambuco, 2021, p. 144).

O conteúdo programático do PAPE foi distribuído em duas unidades, uma em cada semestre de 2023, e cada unidade foi composta por três trilhas temáticas, discriminadas no Quadro 1.

Quadro 1: Unidades e Trilhas Temáticas

UNIDADE 1	
TEMA - O narrar na Literatura: nascimento e transformação do gênero conto	
Trilhas Temáticas	
1	O narrar na Literatura
2	O conto da tradição oral indígena em diálogo com a produção audiovisual
3	O conto moderno em diálogo com a música
UNIDADE 2	
TEMA - O conto de autoria negra na Literatura brasileira	
Trilhas Temáticas	
4	O conto contemporâneo de autoria feminina em diálogo com a animação
5	Intertextualidade, intersemiose e interdiscurso: consolidação dos conhecimentos

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

A primeira trilha temática da Unidade 1 e a trilha final da Unidade 2 foram realizadas seguindo a metodologia da aula expositiva dialogada, funcionando como momentos de introdução e aprofundamento, respectivamente. As demais trilhas, com atividades de leitura, que seguiram a Sequência Básica de Cosson (2021).

As sequências didáticas foram desenvolvidas por meio dos seguintes passos (Cosson, 2021):

1. *Motivação*: preparação para a entrada do discente no texto de modo que o leitor consiga estabelecer relações de sentidos na leitura. Para as atividades da regência, relações intersemióticas dos textos selecionados com outras artes foram o fio condutor dessa etapa.
2. *Introdução*: fase de apresentação do autor e da obra.
3. *Leitura*: encontro dos discentes com o texto propriamente dito, realizado de forma mediada e planejada, com diferentes configurações ao longo do ano: escuta de texto oral, leitura pela mediadora, leitura silenciosa e leitura coletiva em jogral.
4. *Interpretação*: etapa de construção de sentidos do texto realizada por meio do diálogo envolvendo o autor, o leitor e o grupo da sala de aula. Nessa etapa, foram realizadas atividades de externalização e registro da leitura em times ou pares.

Todo processo realizado em sala de aula foi articulado à metodologia ativa da aprendizagem em times e pares. De acordo com Moran (2019, p.25), “possibilidades de troca, colaboração, coprodução e compartilhamento entre pessoas com habilidades diferentes e objetivos comuns traz inúmeras oportunidades de ampliar nossos horizontes”. Portanto, considerando a leitura um processo coletivo e interativo, a aprendizagem em pares apresenta-se como uma boa opção para as atividades de interpretação da sequência básica de Cosson (2021).

A escolha do corpus literário buscou atender as temáticas indicadas como interesse dos estudantes, priorizando-se questões raciais, diversidade cultural e saúde mental. Os contos lidos em sala, bem como os intertextos em outras linguagens artísticas estão detalhados no Quadro 2.

Quadro 2: Corpus literário

CORPUS LITERÁRIO		
Trilha Temática	Conto	Outras Artes
O conto da tradição oral indígena em diálogo com a produção audiovisual	<i>A proeza do caçador contra o Curupira</i> , autoria dos povos Tukanos, disponível no livro <i>Contos Indígenas Brasileiros</i> , de Munduruku (2005)	Série <i>Cidade Invisível</i> (CIDADE..., 2021)
O conto moderno em diálogo com a música	<i>A casa de Astérion</i> , disponível no livro <i>O aleph</i> , de Borges (2008)	Música <i>Minotauro de Borges</i> , de Blues (2018)
O conto contemporâneo de autoria feminina em diálogo com a animação	<i>Shirley Paixão</i> , disponível no livro <i>Insubmissas Lágrimas de Mulheres</i> , de Evaristo (2016)	Animação <i>Insubmissas Lágrimas de Mulheres</i> , de Corrêa e Ribeiro (2012)

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2023).

As obras literárias indicadas visaram ampliar o repertório de leitura dos discentes e buscamos, ao selecionar os contos, apresentar textos com relações intersemióticas com variadas linguagens artísticas. O uso da música e de produções audiovisuais, com articulação das linguagens verbal, visual e sonora, as três dimensões da linguagem indicadas por Pound (2006), objetivaram desenvolver na leitura do texto literário a maior significação de sentidos possível.

Os materiais e recursos utilizados incluíram livros de literatura, fichas impressas com textos, fichas didáticas, apresentações de slides, vídeos do *YouTube*, trechos de filmes, séries, sendo estes últimos apresentados aos discentes com auxílio de recursos tecnológicos, como *notebook* e *datashow*.

A avaliação da aprendizagem dos discentes foi realizada de forma contínua, por meio da participação nas atividades de externalização da fase de *Interpretação* das leituras de cada trilha temática.

4.3. Experiências e vivências intersemióticas: aplicação do PAPE

A execução das sequências didáticas, iniciada depois das etapas de diagnóstico e planejamento, foi realizada entre os meses de abril e setembro de 2023, totalizando 16 (dezesesseis) aulas no formato presencial.

No primeiro semestre de 2023, foi desenvolvida a Unidade 1. A trilha 1, denominada *O narrar na Literatura*, tratou-se uma aula expositiva dialogada,

registrada na Figura 1 a seguir, na qual foram resgatados os conhecimentos prévios dos discentes acerca da literatura.

Figura 1: Trilha Temática 1



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Nesse encontro, foram abordados diferentes conceitos para a literatura, as funções, os gêneros literários e as características do texto literário. Por fim, ocorreu uma exposição mais aprofundada sobre o tipo textual narrativa e sobre o gênero conto.

No segundo momento, foram iniciadas as atividades de leitura, com a sequência básica de Cosson (2021). A trilha *O conto da tradição oral indígena em diálogo com a produção audiovisual* foi realizada em dois dias, com duas aulas em cada dia. No primeiro encontro, registrado na Figura 2, realizamos a motivação a partir da série *Cidade Invisível* (CIDADE..., 2021). Os discentes assistiram ao primeiro episódio e, posteriormente, ocorreu o compartilhamento das percepções sobre a história. Na sequência, foi realizada a introdução com apresentação do livro *Contos Indígenas Brasileiros*, do autor Munduruku (2005). Por fim, o texto foi lido, com introdução feita pela professora residente mediadora e com continuidade e finalização pelos discentes.

Figura 2: Trilha Temática 2



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

A continuidade da trilha sobre o conto indígena teve como foco o momento de interpretação, no qual foi feito um debate coletivo de comparação entre a produção audiovisual e o conto *A proeza do Caçador contra o Curupira* (Munduruku, 2015), identificando as temáticas, que eram as crenças indígenas e a relação familiar, e os personagens, que nessa relação intertextual foi o Curupira.

Após a identificação das citadas informações, os discentes se dividiram em grupos. Cada grupo escolheu um personagem da série, sem ser o Curupira, para realizar a pesquisa de outros contos indígenas protagonizados pelo ser mitológico escolhido. Por indisponibilidade de equipamentos digitais, esse momento foi realizado com recursos em papel e quadro branco, conforme registros da Figura 3.

Figura 3: Continuidade da Trilha Temática 2



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

A terceira trilha, chamada *O conto moderno em diálogo com a música*, teve a arte musical como guia da etapa de motivação. Buscamos utilizar na atividade uma música da realidade dos discentes, portanto, foi escolhido o gênero *hip hop*, com a música *Minotauro de Borges*, do *rapper* Baco Exu do Blues. A canção faz alusão ao conto *A casa de Astérion*, de Borges (2008) e foi escutada e debatida em uma roda de diálogos, conforme Figura 4.

Figura 4: Trilha Temática 3



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Essa etapa promoveu debates para além do esperado, fazendo com que a atividade que seria parte da aula tomasse todo tempo disponível. O *rap* trata de assuntos como racismo, violência policial, saúde mental e religião, com questionamentos acerca da exclusão do considerado diferente, abordagem que dialoga com o conto. A realização dessa trilha gerou impactos muito significativos para a criticidade dos discentes. O diálogo entre a música e o conto gerou um intenso debate sobre preconceito, intolerância e busca pelo respeito, por meio do qual os sentidos gerados nos processos de leitura e interpretação se associaram às vivências da realidade dos sujeitos participantes, inclusive sobre divergências existentes no contexto da turma.

A continuidade da ação, com as etapas de introdução, leitura e interpretação ocorreu em um segundo dia, no ambiente da Biblioteca. A leitura foi feita de forma coletiva, e o aprofundamento por meio de atividade de reescrita do final da narrativa em grupos.

A quarta trilha foi realizada em agosto de 2023, e, por isso, articulamos o conto e a animação com a campanha do *Agosto Lilás*, mês de conscientização pelo

fim da violência contra a mulher. Para isso, utilizamos como motivação a animação *Insubmissas Lágrimas de Mulher*, de Corrêa e Ribeiro (2012), homônima à coletânea de contos de Conceição Evaristo (2016). A produção audiovisual foi inspirada no conto *Shirley Paixão*, que retrata a luta e superação contra a violência doméstica, lido em sala após apresentação da autora e da campanha na etapa de introdução, conforme Figura 5.

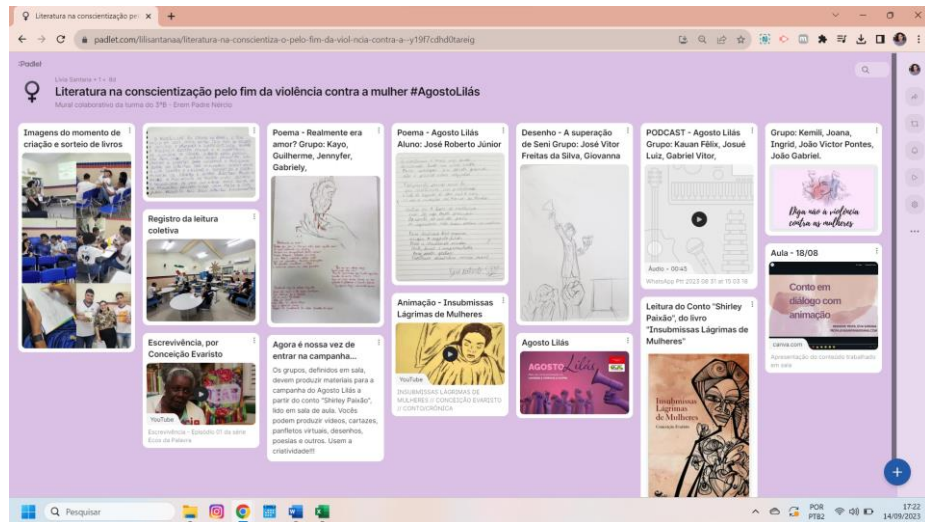
Figura 5: Trilha Temática 4



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

A conclusão das ações dessa trilha também foi feita em um segundo encontro, no qual foi realizada a interpretação e a externalização dos sentidos produzidos. Para isso, os discentes, em grupos, elaboram produtos autorais para a campanha *do Agosto Lilás*. O material produzido para a aula e as criações para a campanha foram compartilhados no mural colaborativo intitulado *Literatura na conscientização pelo fim da violência contra a mulher #AgostoLilás*, desenvolvido na plataforma *Padlet*, de acordo com a Figura 6.

Figura 6: Mural Colaborativo



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2023).

As produções, que tomaram como referência o conto lido, incluíram: poemas, ilustrações, cartaz virtual e *podcast* e estão disponíveis no [link https://padlet.com/lilisantanaa/literatura-na-conscientiza-o-pelo-fim-da-viol-ncia-contr-a-y19f7cdhd0tareig](https://padlet.com/lilisantanaa/literatura-na-conscientiza-o-pelo-fim-da-viol-ncia-contr-a-y19f7cdhd0tareig).

Por fim, foi realizada a trilha 5, por meio de uma aula dialogada, com o objetivo de aprofundar os conceitos de intertextualidade, intersemiose e interdiscurso. Nessa etapa, os alunos puderam conhecer os tipos de intertextualidade a partir de diversos exemplos, incluindo as leituras realizadas ao longo das regências, momento registrado na Figura 7.

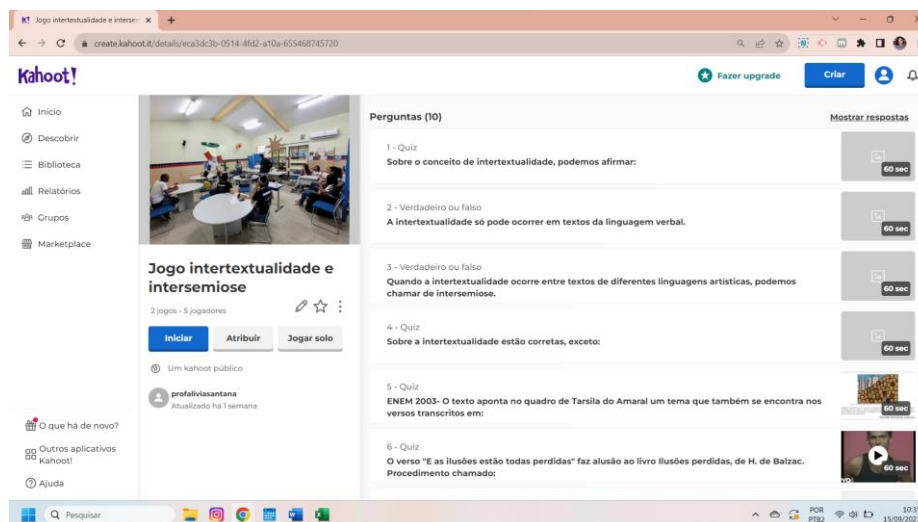
Figura 7: Trilha Temática 5



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Como forma de avaliação da aula, os alunos participaram, também em grupos, de uma proposta de gamificação com uso da plataforma *Kahoot*, exposta na Figura 8, na qual eles responderam questões sobre o tema abordado.

Figura 8: Continuidade da Trilha Temática 2



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2023).

Nas trilhas, as artes foram a base da etapa de motivação. Na sequência básica de Cosson (2021), esse tipo de iniciação tem como objetivo antecipar elementos do texto capazes de preparar o leitor de forma que a condução da leitura seja mais significativa. Ao utilizar outras linguagens artísticas que têm conexões dialógicas com o texto a ser lido, sejam músicas, pinturas, animações, filmes, fotografia, artes plásticas, entre outros; tocamos em elementos ou sentidos que fazem parte da vida do discentes fora do ambiente escolar, mais próximo de suas realidades.

As vivências oriundas das aplicações das sequências didáticas mostraram que a produção de sentidos por outras linguagens artísticas facilita a experiência com o texto literário, motivando os discentes e impactando positivamente os letramentos literários.

O planejamento foi seguido, mas de forma adaptada à realidade da turma e da escola, visto que, por ser uma escola integral, já possui na rotina escolar o desenvolvimento de muitos projetos e atividades. Portanto, as ações de interpretação e exposição foram mais flexibilizadas e realizadas apenas nos momentos das aulas.

Além disso, foi possível trabalhar a criatividade e os letramentos digitais dos discentes nas atividades da etapa de interpretação. Nessa fase, também constatamos impacto na criticidade dos sujeitos, visto que eles incorporaram reflexões trazidas pela leitura para as suas experiências pessoais. Como afirmava Freire (1995, p.11): “A leitura crítica do mundo precede a leitura da palavra, pois linguagem e realidade se ligam dinamicamente”. Assim, articulando a leitura de mundo, por meio das linguagens artísticas, e a leitura da palavra, pela literatura, a postura questionadora foi despertada.

5. Considerações Finais

Na pesquisa desenvolvida, buscamos analisar como relações de intertextualidade entre literatura e outras linguagens artísticas poderiam atuar nos letramentos literários de discentes do Ensino Médio com vistas à formação de leitores críticos. Por meio de estudo de caso, a investigação foi realizada em uma turma do 3º ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública do estado de Pernambuco.

A sua aplicação, articulada ao Programa de Residência Pedagógica-PRP/Capes de Língua Portuguesa do Curso de Licenciatura em Letras/EAD da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE e às disciplinas Estágio Supervisionado Obrigatório III e Estágio Supervisionado Obrigatório IV, ofertadas no referido curso, seguiu a metodologia da pesquisa-ação. A escolha metodológica permitiu a constante reflexão acerca da prática docente, tomando como base a dialogicidade entre todos os sujeitos envolvidos: professora residente, discentes, professora preceptora, professora orientadora e equipe escolar.

Partimos da observação da realidade e da escuta das vozes dos discentes no ambiente escolar para identificar as características e necessidades dos sujeitos. Em consonância com a realidade brasileira, na qual ocorre um processo de desmotivação e desinteresse pelo texto literário (Silva, 2003), identificamos a necessidade do desenvolvimento dos letramentos literários com vistas a formação de leitores críticos.

Por meio de diálogos e entrevistas, constatamos que a maior parte dos discentes, apesar de gostarem da disciplina de Língua Portuguesa, não gostavam

de Literatura. Além disso, quanto às práticas de leitura, dentre os textos lidos por eles, os textos literários não faziam parte do repertório da grande maioria.

Após o levantamento e a análise dos dados coletados, desenvolvemos o Plano de Ação Pedagógica – PAPE, e, para sua concepção, buscamos estratégias e metodologias motivadoras que pudessem tornar a leitura literária mais significativa. Assim, escolhemos a sequência básica de Cosson (2021) para sistematização das atividades de leitura e o uso de artes nas linguagens verbais, visuais e sonoras em diálogo com a literatura na etapa de motivação. A intersemiose e a intertextualidade entre diferentes artes e textos literários atuaram na aproximação entre o universo do estudante fora do contexto escolar e a sala de aula, possibilitando a expansão da construção de sentidos e da criticidade.

Na escolha do gênero textual, consideramos a variedade temática e a dinâmica da sala de aula. Segundo Scheffel (2016), “São recorrentes, por exemplo, as reclamações dos professores de vários níveis de ensino sobre a dificuldade dos alunos em lerem textos longos por falta de concentração”. Essa dificuldade também foi apontada pelos discentes na etapa diagnóstica, portanto o gênero conto se mostrou uma escolha adequada. A leitura de textos breves permitiu a realização das ações no espaço escolar sem fragmentação da leitura, otimizando as atividades e evitando dispersão dos leitores.

Na etapa de aplicação das sequências didáticas, destacamos as reflexões sobre flexibilização e adaptação do plano ao ambiente e à rotina escolar e a importância da sistematização das leituras. Outro ponto relevante foi a ampliação da participação dos discentes ao longo das trilhas, mostrando que a continuidade das leituras é fundamental para a consolidação dos letramentos literários. Ressaltamos que as escolhas das artes e dos textos utilizados são apenas uma amostra das inúmeras possibilidades intersemióticas e intertextuais para levar a leitura literária para a sala de aula.

Assim, concluímos que as relações intertextuais e intersemióticas entre literatura e diferentes linguagens artísticas podem ser utilizadas em práticas de letramentos literários de discentes do Ensino Médio como fatores motivadores, preparando o leitor para o contato com o texto e ampliando as possibilidades de construção de sentidos, fomentando a formação de leitores críticos a partir do gênero conto.

A literatura para além das palavras; em diálogo com as músicas, os filmes, as pinturas e as fotografias; é um indício de que:

...a matéria constitutiva do mundo é, antes de mais nada, a linguagem que o expressa. E constituímos o mundo basicamente por meio das palavras. No princípio e sempre é o verbo que faz o mundo ser mundo para nós, até porque a palavra é a mais definitiva e definidora das criações do homem. (Cosson, 2021, p. 15).

Mostrar aos leitores em formação que a literatura não se limita ao espaço escolar, busca fazê-lo compreender “a literatura como um fenômeno cultural, histórico e social, como um instrumento político capaz de revelar as contradições e conflitos da realidade” (Silva, 2022, p.86). Dessa maneira, esperamos que a presente investigação colabore com a formação de leitores críticos capazes de ler o mundo e suas realidades pela palavra e para além da palavra.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BLUES, B.E. **Minotauro de Borges** [2018]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iL42c1noVAA>. Acesso em: 12 set. 2023.

BORGES, J. L. A casa de Astérion. In: **O Aleph**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CIDADE Invisível: 1ª temporada. Direção: Júlia Pacheco e Jordão Luis Carone. Produção: Francesco Civita e Beto Gauss. Brasil: Netflix, 2021. Disponível em: <https://www.netflix.com/br/>. Acesso em: 12 set. 2023.

CORTÁZAR, J. **Valise de Cronópio**. Tradução: Davi Arriguci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.

CORREA, P.; RIBEIRO, S.S. Insubmissas Lágrimas de Mulheres. YouTube, 26 set. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fn7LltuYxHk>. Acesso em: 20 set. 2023.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

DALVI, M. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**: São Paulo: Parábola, pp.67-97, 2013.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

EVARISTO, C. Shirley Paixão. *In: Insubmissas Lágrimas de Mulheres*. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

FREIRE, P. **A Importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1995.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.

GOTLIB, N. B. Teoria do conto. São Paulo: Ática, 1989.

GRIBL, H. **Atividades de leitura de textos em gêneros multi- e intersemióticos em livros didáticos de língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas , 2009.

INSTITUTO PRÓ - LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 5.ed. 11 set. 2020.

Disponível

em: https://prolivro.org.br/wpcontent/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf. Acesso em: 20 mai. 2023.

KOCH, S. G. V., BENTES, A. C., CAVALCANTE, M.M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2008.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. Trad. Lúcia H. F. Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, J. **Metodologias ativas de bolso: Como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda**. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

MUNDURUKU, D. A proeza do caçador contra o Curupira. *In: Contos Indígenas Brasileiros*. São Paulo: Global, 2005.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco- Ensino Médio**. 2021.

SAMOYAL, T. **A intertextualidade: memória da literatura**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SANTAELLA, L. **O que é Semiótica?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

_____. **Semiótica Aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia.** São Paulo: Iluminuras, 2019.

_____, Lucia; NÖTH, W. **Comunicação e semiótica.** São Paulo: Hacker Editores, 2004.

SCHEFFEL, M. V. Leituras mediadas do conto na sala de aula. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 26, n. 52, 9 jul. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43594>. Acesso em: 20 abr. 2023.

SILVA, I. A literatura no Ensino Médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. **Português no Ensino Médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola, 2022. p.77-115.

_____. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. **Anais do Evento PG Letras 30 Anos.** Vol. I (1): 514-527p., 2003. Disponível em: <https://pibidespanholuefs.files.wordpress.com/2015/07/texto-para-o-encontro-de-amanhac3a3.pdf> . Acesso em: 10 abr. 2023.

_____. Literatura no Ensino Médio: conexões com orientações curriculares. **Olh@res**, Guarulhos, v. 5, n. 2, novembro 2017. 90-107p.

_____. **Interação texto-leitor na escola: dialogando com os contos de Gilvan Lemos.** 2003. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7642> Acesso em: 10 abr. 2023.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo. Horizonte, Autêntica, 2019.

_____. **Novas Práticas De Leitura E Escrita: Letramento Na Cibercultura** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>.

TERRA, E. O conto na sala de aula. **Revista Metalinguagens**, v.5, n.2, jul. 2019, pp. 33-45.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2022, 1ª ed. E-book.

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

Apêndices

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome da Pesquisa: **LITERATURA PARA ALÉM DAS PALAVRAS: O GÊNERO CONTO EM DIÁLOGO COM OUTRAS ARTES**

Local do Estudo: Recife – PE

Discente: Lívia Carolina Nascimento Santana

Orientadora: Profa. Dra. Ivanda Maria Martins Silva

Endereço: Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. Rua Dom Manoel de Medeiros, s/n, Dois Irmãos. CEP: 52171-900 - Recife - PE. Fone: (81) 3320-6103

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estimado(a),

Você está sendo convidado (a) a participar de um estudo que tem como objetivo analisar como relações de intertextualidade entre literatura e outras linguagens artísticas podem atuar nos letramentos literários de estudantes do Ensino Médio com vistas à formação de leitores críticos.

Se você concordar em participar voluntariamente, as seguintes condições ocorrerão:

- A pesquisa trará como **benefício**, o conhecimento aprofundado sobre o ensino de literatura no ensino médio, possibilitando, assim, uma possível intervenção para o incremento desse estudo;
- Os dados coletados ficarão sob a guarda da coordenação da pesquisa, sendo garantido seu sigilo e confidencialidade;
- O (a) senhor (a) terá os seguintes **direitos**: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo.

CONSENTIMENTO

Li e entendi as informações precedentes descrevendo este projeto de pesquisa e todas as minhas dúvidas em relação ao estudo e a minha participação nele foram respondidas satisfatoriamente. Livremente, dou o meu consentimento para minha participação neste estudo, até que me decida pelo contrário.

Recife, _____ de _____ de 2023.

Nome completo

Assinatura

Testemunha

Assinatura

QUESTIONÁRIO DE DIAGNÓSTICO

- 1) Qual sua idade?
 - a) Entre 15 e 16
 - b) Entre 17 e 18
 - c) Acima de 18
- 2) Qual seu gênero?
 - a) Feminino
 - b) Masculino
 - c) Prefiro não responder
 - d) Outros...
- 3) Você trabalha?
 - a) Sim
 - b) Não
- 4) Se está trabalhando, indique aqui a área, o setor, se é emprego formal/não formal, programa aprendiz legal ou outras formas de atuação no campo profissional.
- 5) Onde você costuma ter acesso à internet?
 - a) Em casa
 - b) Na escola
 - c) Em *Lan house*
 - d) Não tenho acesso
 - e) Outros...
- 6) Quanto tempo você acessa a internet por dia?
 - a) 1 Hora
 - b) 2 horas
 - c) Mais de 2 horas
 - d) Não tenho acesso
 - e) Outros...
- 7) Que tecnologias você utiliza mais para acessar a internet?
 - a) Celular
 - b) *Notebook*
 - c) Computador
 - d) *Tablet*
 - e) Outros...
- 8) Quais os canais que você utiliza mais para apoiar suas interações com docentes e colegas da escola?
 - a) *Facebook*
 - b) *WhatsApp*
 - c) Instagram
 - d) *Tiktok*
 - e) *E-mail*
 - f) *Twitter*
 - g) *Telegram*
 - h) Outros...
- 9) O que você mais acessa na internet para apoiar seus estudos?
 - a) Blogs
 - b) Portais de notícias

- c) Redes sociais
 - d) Pesquisas mais específicas para encontrar artigos, livros
(*Google acadêmico, Google Books, etc.*)
 - e) Vídeos
 - f) Pesquisas gerais no Google ou em outros dispositivos de
busca (*Baidu, Qwant, Bing, Yahoo!*)
 - g) Outros...
- 10) Você gosta de Língua portuguesa?
- a) Sim
 - b) Não
- 11) O que você mais gosta na aula de Língua Portuguesa?
- 12) Você gosta de Literatura?
- a) Sim
 - b) Não
- 13) Seu professor costuma trabalhar assuntos de Literatura?
- a) Sim
 - b) Não
- 14) Que gêneros literários são usados em sala de aula?
- 15) Você gosta de ler? Tem o hábito da leitura?
- a) Sim
 - b) Não
 - c) Às vezes
- 16) Que autores/que obras literárias você já conheceu/leu? Você destaca algum livro/alguma obra que marcou sua trajetória como leitor/a?
- 17) O que prefere ler?
- a) não gosto de ler nada
 - b) quadrinhos, HQ
 - c) notícias em jornais, reportagens
 - d) contos
 - e) poemas
 - f) romances
 - g) textos que circulam nas redes sociais
 - h) livros de receitas culinárias
 - i) biografias, livros com narrativas biográficas contando as
vidas das pessoas.
- 18) Quantos livros de literatura você consegue ler em um ano? Já parou para contar?
- a) Nenhum
 - b) De 1 a 3 livros
 - c) De 4 a 10 livros
 - d) Mais de 10
- 19) Você tem dificuldades nas práticas de leitura dentro e fora da escola?
- a) Sim
 - b) Não

20) Se tem, quais são as principais dificuldades?

21) Seu/sua professor/a de Língua Portuguesa/Literatura trabalha com a leitura em sala de aula?

- a) Sim
- b) Não

22) De que forma? Que textos/quais gêneros são mais abordados pelo/a professor/a nas práticas de leituras?

23) E sobre a escrita? Você gosta de escrever? Escreve com que frequência na escola? Tem o hábito ou já teve de escrever diários ou blogs?

24) Sua professora de Língua Portuguesa/Literatura trabalha com a escrita em sala de aula?

- a) Sim
- b) Não

25) De que forma? Que textos/quais gêneros são mais abordados pelo/a professor/a nas práticas de escrita/produção textual?

26) Você gosta de estudar assuntos sobre a gramática de Língua Portuguesa?

- a) Sim
- b) Não

27) Seu/Sua professor/a de Língua Portuguesa trabalha a gramática em sala de aula?

- a) Sim
- b) Não

28) Como você desenvolve sua oralidade na escola? Você apresenta seminários? Participa de apresentações orais para socialização de trabalhos? O/A professor/a de Língua Portuguesa trabalha com gêneros no campo da oralidade, ex: entrevistas, seminários, etc.?

29) Quais os principais desafios que você vivencia/ou já vivenciou nos processos de ensino e aprendizagem na área de Ensino de Língua Portuguesa/Literatura?

30) Seu/sua professor/a de Língua Portuguesa/Literatura trabalha com o livro didático em sala de aula?

- a) Sim
- b) Não

31) Você gosta do livro didático?

- a) Sim
- b) Não

32) Seu/sua professor/a de Língua Portuguesa/Literatura trabalha com outros recursos educacionais ou materiais didáticos em sala de aula?

- a) Sim
- b) Não

33) Seu/sua professor/a de Língua Portuguesa/Literatura trabalha com tecnologias digitais em sala de aula?

- a) Sim
- b) Não

- 34) Você já ouvir falar em REA/Recursos Educacionais Abertos?
- a) Sim
 - b) Não
- 35) Quanto ao ensino de Língua Portuguesa/Literatura, quais práticas de linguagem você considera mais desafiadoras para a sua aprendizagem?
- a) Oralidade
 - b) Análise Linguística/Semiótica
 - c) Produção de Textos
 - d) Leitura
 - e) Outros...
- 36) Sua escola trabalha com projetos didáticos?
- a) Sim
 - b) Não
- 37) Você já teve a oportunidade de participar de algum projeto da escola?
- a) Sim
 - b) Não
 - c) Às vezes
- 38) Seu/sua professor/a de Língua Portuguesa/Literatura já desenvolveu algum projeto didático?
- a) Sim
 - b) Não
- 39) Se sim, qual a rede temática trabalhada no projeto didático?
- 40) Seu/sua professor/a de Língua Portuguesa/Literatura trabalha com metodologias ativas?
- a) Sim
 - b) Não
- 41) Que/quais metodologia/s você conhece?
- 42) Seu/sua professor/a de Língua Portuguesa/Literatura já desenvolveu algum projeto didático?
- a) Sim
 - b) Não
- 43) Se sim, qual a rede temática trabalhada no projeto didático?
- 44) Você já ouviu falar em metodologias ativas?
- a) Sim
 - b) Não
- 45) Se sim, pode explicar o que entende por metodologia ativa? Tente citar uma metodologia ativa como exemplo.
- 46) Se você tivesse a oportunidade de selecionar assuntos para serem trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa/Literatura, que assuntos você indicaria? Por quê?

QUESTIONÁRIO DE ACOMPANHAMENTO

Você está sendo convidado (a) a participar de um estudo que tem como objetivo analisar como relações de intertextualidade entre literatura e outras linguagens artísticas podem atuar nos letramentos literários.

Você concorda em participar voluntariamente ? Sim Não

1. Qual seu gênero ?

Feminino Masculino Outro Prefiro não responder

2. Você gosta de ler ? Se sim, comente quais leituras você costuma fazer.

Sim Não

3. O que você entende por Literatura ?

4. Você costuma ler livros de Literatura ?

Sim Não

5. Você tem acesso a livros, no formato físico ou digital?

Sim Não

6. Como você costuma ter acesso aos livros ou à Literatura ?

Na escola Em casa Na internet Biblioteca pública

7. Nos últimos três meses, você leu algum livro inteiro ou partes de um livro?

Sim, um livro. Sim, mais de um livro. Não, não li nenhum livro.

8. Você consegue citar algum livro que leu esse ano? A leitura foi realizada na escola ou por escolha sua?

9. Quem te incentiva na hora de escolher um livro de Literatura para ler ?

Familiares Professor(a) Indicação na internet Amigos Citação em outro livro

Livro que aparece/inspira músicas Livro que aparece/inspira filmes e seriados
Outros

10. Você já ouviu falar sobre intertextualidade ou intersemiose? O que você entende desses termos?

11. Saber que um livro tem relação com alguma música, filme, pintura, seriado ou outras artes, aumenta sua vontade de conhecê-lo ?

Sim Não

12. Você pretende continuar lendo livros e textos de Literatura após sair da escola?

Sim Não