



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



JOSAINE APARECIDA CORSSO

SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO LITERÁRIO: A CASA DO LEITOR

Uberlândia - MG

2018

JOSAINE APARECIDA CORSSO

**SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO LITERÁRIO:
A CASA DO LEITOR**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras, Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção de título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade textual e práticas docentes

Orientadora: Prof^a. Dra. Marisa Martins Gama-Khalil

Uberlândia - MG

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

C826s Corsso, Josaine Aparecida, 1970-
2018 Sob a perspectiva do letramento literário : a casa do leitor / Josaine
Aparecida Corsso. - 2018.
178 f. : il.

Orientadora: Marisa Martins Gama-Khalil.
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS).
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.922>
Inclui bibliografia.

1. Literatura - Teses. 2. Letramento - Teses. 3. Leituras para
estudantes - Teses. 4. Leitores - Formação e desenvolvimento - Teses. I.
Gama-Khalil, Marisa Martins. II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS). III. Título.

JOSAINE APARECIDA CORSSO

**SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO LITERÁRIO:
A CASA DO LEITOR**

Dissertação, como trabalho de conclusão final, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras -, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Literatura

Linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade textual e práticas docentes

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marisa Martins Gama-Khalil

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Prof^a. Dr^a. Marisa Martins Gama-Khalil (orientadora)
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Membro interno: Prof. Dr. João Carlos Biella
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Membro externo: Prof^a. Dr^a. Camila Alavarce Campos
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Uberlândia, 21 de fevereiro de 2018

AGRADECIMENTOS

Ao Universo, que graças às forças e às energias que nele atuam, sussurra-nos ao ouvido, nos momentos mais difíceis, o que precisamos ouvir.

Ao programa PROFLETRAS, que de forma magistral, conectou o conhecimento produzido na academia às necessidades reais da sala de aula, nos fazendo voltar a crer no potencial transformador da educação. À Prof. Dr^a Talita Marine, pela disposição e competência à frente da coordenação do programa.

Aos nossos professores do programa, pela grandeza e generosidade de compartilhar conosco seus conhecimentos e experiências.

À Prof. Dr^a. Marisa Martins Gama-Khalil, cuja paciência e conhecimento me impressionaram. Agradeço por ter me acolhido como orientanda e por me abrir muitas portas, entre elas a da sua casa. Professora e orientadora em todos os aspectos!

Ao Grupo de Pesquisa em Espacialidades Artísticas (GPEA) pelas leituras e experiências acadêmicas e, principalmente, pelo apoio e amizade.

Ao estimado Prof. Dr. João Carlos Biella e à gentil Prof.^a Dr^a. Camila da Silva Alavarce Campos pelas contribuições em minha qualificação, as quais foram muito pertinentes para a organização e estudo deste trabalho final.

Aos meus queridos companheiros de turma, de jornada e de lutas, pela generosidade. Obrigada pelo amparo durante a travessia. Certamente, esta caminhada nos deu não apenas novos e valiosos conhecimentos, mas – certamente e mais importante – amigos queridos para a vida toda.

Ao companheiro de seminários, Gilberto Peres, agradeço a amizade e a confiança (e os queijos também!).

À amiga Cláudia Alves, cuja organização e paciência estão impressas nas páginas deste trabalho. Obrigada por compartilhar momentos de crescimento intelectual, de afeto e de mensagens bem-humoradas nas horas de angústia.

Aos gestores, professores e estudantes da escola pesquisada, pelo total apoio a esta pesquisa. À professora Fernanda, agradeço a parceria nas aulas desenvolvidas no laboratório de informática. À professora Lurdinha, pela generosidade e auxílio. À professora Karyne, por me mostrar a poesia que há no caminho acadêmico.

Aos meus pais Luiz Carlos e Neusa, pelos ensinamentos da vida e pelo amor incondicional.

À minha família, por acreditarem em mim.

Ao meu esposo e parceiro José Roberto, por ser o meu porto seguro. Agradeço por preencher os espaços vazios que deixei com a minha ausência.

Aos meus filhos Micheli, André Luiz, João Victor e à minha neta Maria Eduarda, que souberam compreender meu silêncio e torceram pela minha conquista.

Às amigas além-oceano Márcia e Regine, pelo apoio e por estarem sempre ao meu lado.

Aos meus amigos, pelas palavras de incentivo.

Ao Purga, meu menino felino, por estar ao meu lado mesmo nos momentos mais solitários da escrita.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a conclusão dessa etapa tão importante da minha vida.

À CAPES pelo apoio financeiro e incentivo à pesquisa

*“Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.”*

(Fernando Pessoa)

SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO LITERÁRIO: A CASA DO LEITOR

RESUMO

Este projeto apresenta uma proposta interventiva de leitura literária e escrita criativa para alunos de sétimo ano de uma escola pública. A pesquisa parte da necessidade de se recuperar a importância da Literatura no âmbito escolar, visto que os métodos tradicionais, muitas vezes, não atingem o objetivo de formar leitores. Com isso, buscamos um método de ensino que permitisse ampliar o olhar literário do aluno-leitor sobre o espaço casa, espaço que protagoniza as obras literárias selecionadas para esta pesquisa. Desse modo, por meio de uma abordagem teórico-metodológica baseada na sequência básica de letramento literário sugerida por Rildo Cosson (2014), elaboramos oficinas que direcionam a leitura e a escrita para o tema apresentado nas obras *A casa da madrinha*, de Lygia Bojunga e *Por parte de pai*, de Bartolomeu Campos de Queirós. A finalidade era que, com a leitura desses textos literários com descrições imagéticas e ficcionais de casas e as relações que há entre esse espaço e as personagens, os alunos-leitores, ao dialogarem com a literatura, pudessem refletir sobre sua identidade e criar a própria descrição literária do lugar em que vivem. A proposta de trabalho consistiu em realizar um estudo bibliográfico sobre a escolarização da literatura, o letramento literário e a casa como espaço literário. A partir das contribuições dos aparatos teóricos, comparamos duas produções textuais dos alunos sobre o espaço em que vivem, sendo uma anterior e outra posterior às atividades de escrita criativa desenvolvidas nas oficinas. Por meio de uma análise descritiva e interpretativa das produções textuais citadas, avaliamos se a pesquisa-ação sugerida contribuiu no processo de letramento literário do aluno-leitor. Assim, objetivamos, com este trabalho, proporcionar práticas efetivas de leitura literária e escrita criativa.

Palavras-chave: Literatura; Letramento literário; Casa.

UNDER THE PERSPECTIVE OF LITERARY LITERACY: THE READER'S HOME

ABSTRACT

This project presents an interventional proposal of literary reading and creative writing for seventh graders of a public school. The research starts from the need to recover the importance of Literature in the school context, as traditional methods often do not reach the objective of forming readers. With this, we seek a method of teaching that allows enlarging the literary view of the student reader on the home environment, an environment that stars in the literary works selected for this research. Thus, through a theoretical-methodological approach based on the basic sequence of literary literacy suggested by Rildo Cosson (2014), we elaborated reading and writing workshops for the theme presented in the works *A casa da madrinha*, by Lygia Bojunga and *Por parte de pai*, by Bartolomeu Campos de Queirós. The purpose is that by reading these literary texts with imagery and fictional descriptions of houses and the relationships that exist between this space and the characters, the student readers, in dialogue with literature, can reflect on their identity and create their own literary description of the place in which they live. The work proposal consists of carrying out a bibliographical study on the schooling of literature, literary literacy and the house as literary space. From the contributions of the theoretical apparatuses, we propose the comparison of two textual productions of the students about the space in which they live, being one before and another subsequent to the activities of creative writing developed in the workshops. Through a descriptive and interpretative analysis of the textual productions mentioned, we intend to evaluate if the suggested action research can contribute to the process of literary literacy of the student reader. Thus, we hope, with this work, to provide effective practices of literary reading and creative writing.

Keywords: Literature; Literary literacy process; House.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1	Capa do livro A casa da madrinha.....	82
Figura 2	Capa do livro Por parte de pai.....	84
Figura 3	Kit de leitura entregue aos alunos.....	86
Figura 4	Diário de leitura entregue aos alunos.....	105
Figura 5	Exposição das maquetes.....	108
Figura 6	Gráficos referentes às questões de autoavaliação dos participantes do projeto.....	127
Quadro 1	Fases da sequência básica.....	72
Quadro 2	Organização das atividades desenvolvidas na pesquisa ação.....	73

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO.....	12
1 A escolarização da literatura e a formação de leitores.....	17
1.1 Literatura.....	17
1.2 Escolarização da literatura.....	20
1.3 Letramento literário.....	24
1.4 Leitura literária.....	29
1.5 Seleção de textos.....	32
2 A casa como protagonista.....	39
2.1 O espaço na narrativa.....	39
2.2 O espaço casa.....	42
2.3 A autora de <i>A casa da madrinha</i>	45
2.4 <i>A casa da madrinha</i>	47
2.5 O autor de <i>Por parte de pai</i>	53
2.6 <i>Por parte de pai</i>	57
3 Na maleta da professora tem... Metodologia e oficinas.....	62
3.1 A sala de aula.....	62
3.2 Diretrizes teórico-metodológicas.....	63
3.3 Espaço escolar e participantes da pesquisa.....	64
3.4 A pesquisa-ação	66
3.5 Identificação do problema.....	67
3.6 Planejamento de uma solução.....	68
3.6.1 Perspectivas didáticas: oficinas, técnica do andaime, portfólio.....	69
3.6.2 Ferramentas pedagógicas: diário de campo, diário de leitura e maquete.....	71
3.7 Organização das atividades de acordo com as fases da sequência básica.....	71
3.8 Encerramento.....	74
4 A construção da casa do leitor.....	75
4.1 Análise dos dados.....	75
4.2 Implementação das atividades.....	76
4.2.1 FASE DA MOTIVAÇÃO.....	76
Aula 1- apresentação da proposta.....	76
Aula 2 - produção de texto inicial.....	77
4.2.2 FASE DA INTRODUÇÃO.....	78
Aula 3 – obra e autor.....	78
Aula 4 – conhecimentos prévios, hipóteses e orientações.....	79
4.2.3 FASE DA LEITURA.....	87
Aula 5 – <i>A casa</i> , de Vinicius de Moraes.....	88

Aula 6 – <i>A casa é sua</i> , de Arnaldo Antunes.....	91
Aula 7 – Anúncio de venda - lista de palavras e expressões caracterizadoras.....	96
Aulas 8 e 9 - leitura de trechos significativos sobre a casa nas obras de Lygia Bojunga e Bartolomeu Campos de Queirós.....	98
4.2.4 FASE DA INTERPRETAÇÃO.....	100
Aula 10 - Análise reflexiva sobre as leituras.....	101
4.3 Diário de leitura.....	102
4.4 Maquete.....	106
Aula 11 – Produção textual final.....	109
4.5 Escrita criativa.....	109
4.6 Análise das produções textuais: a casa do leitor.....	112
- CASA DO LEITOR 1	113
- CASA DO LEITOR 2	113
- CASA DO LEITOR 3	114
- CASA DO LEITOR 4	115
- CASA DO LEITOR 5	116
- CASA DO LEITOR 6	116
- CASA DO LEITOR 7	117
- CASA DO LEITOR 8	118
- CASA DO LEITOR 9	119
- CASA DO LEITOR 10	119
- CASA DO LEITOR 11	120
- CASA DO LEITOR 12	121
- CASA DO LEITOR 13	122
- CASA DO LEITOR 14	123
- CASA DO LEITOR 15	123
- CASA DO LEITOR 16 – A CONSTRUÇÃO INESPERADA	124
Aula 12 – Autoavaliação.....	126
4.7 Avaliação.....	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134
APÊNDICES	140
ANEXOS	151

INTRODUÇÃO

[...] Não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

(Paulo Freire)

O ensino de literatura na escola tem nos levado a várias reflexões devido ao frustrante resultado na formação de leitores. Para quem leciona Língua Portuguesa e Literatura, fica perceptível o descrédito dado aos estudos literários. O fato de o currículo pedagógico incluir apenas uma aula semanal de Literatura e a falta de um método de ensino que apresente resultados satisfatórios reforça essa visão depreciativa e acaba gerando uma marginalização da disciplina pelos próprios professores da área. Além disso, o interesse dos alunos por outras linguagens que exploram imagens visuais, sons e animação faz com que o distanciamento entre ensino e literatura aumente.

A literatura, segundo Rildo Cosson (2014, p. 20), está enfrentando um dos períodos mais difíceis desde a sua introdução no meio educacional e apenas se mantém na grade escolar devido à força da tradição e inércia curricular. Os métodos tradicionais, de uma forma geral, não vêm cumprindo a meta de formar leitores, seja por meio da leitura apenas por prazer, seja para responder às atividades sistematizadas propostas pelos professores (fichas de leitura, resumos, debates), tão comumente usadas para comprovar a leitura no ensino fundamental.

Isso acontece porque os alunos, normalmente, não se interessam por atividades superficiais, cujo objetivo seja relacionar os elementos da narrativa em um questionário, que acaba se repetindo para todas as leituras que eles tenham que fazer. Ocorre também porque, quando não têm que fazer um resumo da obra, devem seguir um roteiro de leitura que acaba por esmorecer seu gosto pela leitura, visto que esses leitores não conseguem expor suas concepções sobre o que foi lido. Quando muito, há um debate em que se considera o protagonista culpado ou inocente, como é o caso, por exemplo, de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. E, por fim, geralmente as leituras propostas são obras contemporâneas, com uma linguagem simples e de fácil leitura que, como afirma Cosson (2014, p. 33), tratam de temas de interesse do leitor, mas o distanciam da herança cultural e da essencialidade literária delineada pelos cânones literários.

Buscamos apoio, então, nas novas concepções de práticas literárias oferecidas pelo letramento literário, que é caracterizado, de acordo com Cosson (2014, p. 23), como uma “prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. Acreditamos que, para formar leitores, precisamos também despertar o lado criativo e criador dos alunos através de práticas de leitura literária e de escrita criativa porque notamos que falta expressividade em seus textos. Em geral, eles se exprimem de forma sintética e concreta, ou seja, de forma desprovida de imaginação, fantasia, emoção, sentimentos, abstração.

Diante de tal perspectiva, o professor que preza pela formação de leitores e acredita no poder de transformação que somente a leitura e escrita do texto literário pode proporcionar, deve buscar meios para que o valor da literatura seja recuperado. Nesse sentido, encontramos apoio nas palavras de Cosson (2014), que defende ativamente o ensino de literatura e aponta como caminho um investimento consciente no letramento literário, uma vez que

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade [...] Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização, promovendo o letramento literário. (COSSON, 2014, p.17)

Para que ocorra um trabalho efetivo com o letramento literário, de acordo com a argumentação do autor, as aulas de literatura devem se apropriar de um método de ensino diferente do atual. Esse método precisa romper com o círculo de atividades repetitivas, esvaziadas de motivação e desencadeadas apenas pelo prazer da leitura e concentrar-se em uma prática mais complexa, problematizadora, que leve em consideração a formação do aluno-leitor e o potencial humanizador da literatura. Nesse aspecto, como concebe Antonio Cândido, o aprimoramento humano se dá pelas vias da reflexão e sensibilidade, sendo que a “eficácia humana é função da eficácia estética e, portanto, o que na literatura age como força humanizadora é a própria literatura, ou seja, a capacidade de criar formas pertinentes” (CANDIDO, 1995, p. 182).

Levando em conta essas premissas e considerando a proposição de Magda Soares (2001, p. 47), que defende a busca por uma escolarização que conduza “eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar”, sugerimos para o nosso projeto uma pesquisa que procurou promover o encontro identitário e criativo entre literatura e leitor. Assim, a intenção,

ao propormos este projeto, foi partir de uma produção textual espontânea do aluno sobre como ele se sente em relação a si mesmo e ao espaço onde vive e provocá-lo com o poder criativo da literatura, de modo que ele conseguisse transcender os limites do seu olhar lacônico sobre o mundo que o cerca, especialmente, no que diz respeito à sua casa. Desse modo, esperávamos que, em seu devir, o aluno-escritor pudesse explorar seus sentidos literários, brincar com a imaginação e transformar seu texto em arte.

Para tal intuito, selecionamos duas obras para leitura e análise devido ao encantamento que há nas casas descritas por esses autores: *A casa da madrinha*, de Lygia Bojunga e *Por parte de pai*, de Bartolomeu Campos Queirós. Em *A casa da madrinha*, a construção do discurso literário é sustentada por uma linguagem plurissignificativa e figurada, em que a casa é o ambiente simbólico que permite a Alexandre, menino pobre e privado de estudo e até de alimentação, a ter todos os seus desejos e sonhos realizados. Já, em *Por parte de pai*, a casa é o centro das histórias escritas pelo avô do menino nas paredes, das histórias da avó que vai perdendo a memória e das histórias vividas pelo próprio menino nesse espaço cercado de lembranças.

Nesse sentido, ao invés de nos concentrarmos, como de costume, na análise das personagens, demos enfoque ao elemento que mais se destaca nessas narrativas devido às suas características especiais, o espaço. No caso em questão, optamos pela descrição de casas porque é um espaço muito importante na narratologia, uma vez que “se torna palco das narrativas, onde os sentimentos, as emoções e as interações sociais tecem a trama” e nos proporciona a sensação de pertencimento do lugar em que se vive (GAMA-KHALIL, 2014, p. 5). A casa seria, então, a protagonista, em torno da qual as personagens e os outros elementos narrativos relacionam-se e por meio da qual os alunos-leitores foram convidados a interagir com o universo literário. Assim, a casa não foi considerada apenas como um espaço físico, mas como um espaço simbólico, onde os sujeitos constituem suas identidades.

Tendo em vista esse pressuposto, para desenvolver esta pesquisa precisamos sistematizar as atividades em oficinas, com sequências de leitura e escrita, cujo procedimento metodológico objetivava o letramento literário. Nesse sentido, foi necessário seguir uma sequência básica de atividades, que permitiu acompanhar as três etapas do processo de leitura: verificar a leitura das obras, ampliar essa leitura com abordagens que relacionem o aluno ao texto e ao mundo que o cerca e, ainda, organizar essa leitura para uma produção textual, tendo em vista a escrita criativa. O aluno-leitor, portanto, seria autônomo na construção do seu saber literário, tendo o professor como andaime, ou seja, o apoio para conduzi-lo à pesquisa e à edificação do conhecimento (COSSON, 2014, p. 48).

Planejamos para o final do projeto, uma avaliação comparativa entre uma produção textual sobre o tema “casa” desenvolvida no início e outra ao final das oficinas. Outras formas de análise consideradas para a avaliação dos resultados foram as observações e as anotações feitas no diário de campo acerca das atividades programadas para o processo interventivo, o diário de leitura do aluno e a representação tridimensional do espaço por meio de maquete. Ao final do processo, todas as atividades de escrita dos alunos foram organizadas em portfólios individuais.

Ao apresentarmos um objetivo para a leitura e a escrita, consideramos que os alunos seriam capazes de se identificar e interagir com o texto e o contexto, e para tanto, criamos estratégias de leitura que também serviriam para outras práticas leitoras. Presumimos ainda que, ao final das “visitas” das casas localizadas nos textos literários, poderíamos ter leitores e escritores transcendendo o mundo real, interligando-o com o mundo da imaginação e da fantasia, bem como externando suas concepções de mundo e alargando com isso o horizonte do seu universo de leitura e escrita. Como conclui Antonio Candido, não podemos viver sem entrar em contato com a fabulação, logo precisamos criar as “nossas manifestações ficcionais” de acordo com as nossas crenças e sentimentos a fim de fortalecer em cada um de nós a presença e atuação deles (CANDIDO, 1972, p.50).

Tendo em vista nossos objetivos, estruturamos a dissertação em quatro eixos norteadores. No primeiro eixo, *A escolarização da literatura e a formação de leitores*, discutimos sobre literatura e fizemos um delineamento teórico sobre a escolarização da literatura, assim como discorremos acerca do processo de letramento literário e da leitura literária. Refletimos, ainda, sobre a seleção de textos para a prática dessa leitura literária na escola. Tivemos como norte os estudos de Antonio Candido (1972), Roland Barthes (2013), Magda Soares (2011), PCN (1998, 2000), OCEM (2006), Rosemar Coenga (2010), Graça Paulino (2004), Regina Zilberman (2008), Wolfgang Iser (1979), Maria do Rosário Mortatto (2004), Rildo Cosson (2014), Isabel Solé (1998), Jorge Larrosa (2002), Peter Hunt (2010), Edmir Perrotti (1986), María Teresa Andruetto (2012), entre outros.

O segundo eixo, denominado *A casa como protagonista*, contempla o espaço literário, no qual analisamos os significados da casa especialmente pela perspectiva bachelardiana. Nessa trajetória, exploramos o valor literário dado a esse espaço em duas obras literárias: *A casa da madrinha*, de Lygia Bojunga e *Por parte de pai*, de Bartolomeu Campos de Queirós.

No terceiro eixo, *Na maleta da professora tem... Metodologia e oficinas*, ponderamos sobre a relação de afeto que há na sala de aula, apresentamos as diretrizes teórico-metodológicas estabelecidas para a pesquisa-ação, contextualizamos a instituição de ensino e

os envolvidos na pesquisa, assim como relacionamos as fases da sequência básica com a organização das atividades propostas na pesquisa.

Por fim, no último eixo, intitulado *A construção da casa do leitor*, fizemos um relato detalhado de cada oficina com base nos dados coletados e analisamos os instrumentos que nos serviram de aporte, como o diário de leitura e a maquete. Neste capítulo, definimos o que consideramos escrita criativa para a pesquisa, comparamos as produções iniciais e finais, por meio de uma análise descritiva e interpretativa, e terminamos com uma breve avaliação do projeto, seguida das considerações finais.

Esta proposta de trabalho foi desenvolvida no âmbito das atividades do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Marisa Gama-Khalil e de acordo com sua linha de pesquisa - Leitura e produção textual: diversidade textual e práticas docentes. Nossa público-alvo concentrou-se em uma turma de sétimo ano do ensino fundamental II da Escola Municipal Professor Eurico Silva, localizada na área periférica da cidade de Uberlândia, MG. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UFU em 07/03/2017, número do parecer: 1.964.611.

1 A escolarização da literatura e a formação de leitores

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas.

(Rildo Cosson)

1.1 Literatura

É incontestável o valor da literatura para a formação de leitores. Partindo desse princípio e tendo a percepção do “frágil” momento pelo qual o ensino dessa arte está passando no âmbito escolar, buscamos respaldo nas concepções de alguns autores reconhecidos pela preconização do ensino de literatura na escola para a formação leitora a fim de dar suporte à nossa pesquisa. Partimos da hipótese de que as aulas de literatura, direcionadas por um propósito, como apresentar a relação intrínseca entre personagem/casa, e embasadas nas concepções do letramento literário, podem levar o aluno a criar estratégias de leitura e escrita, ampliar sua percepção de mundo e propiciar maior expressividade em suas produções textuais.

No que diz respeito à importância da literatura, Antonio Candido (1972, p. 53) é categórico ao afirmar que literatura é um bem do tipo incompressível, ou seja, “não há povo e não há homem que possa viver sem ela”, sendo, portanto, um fator essencialmente humanizador e, por sua natureza ficcional, dramática e poética, essa arte também é considerada um instrumento de conhecimento e educação. Nesse sentido, o autor estabelece a linguagem como elemento essencial da arte literária.

A arte e, portanto, a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade. (CANDIDO, 1972, p.53)

Ao definir a literatura como uma transposição do real para o ilusório por meio da linguagem estilizada, Candido (1972) se refere à linguagem classificada pelo semiologista francês Roland Barthes como linguagem literária. Em sua obra intitulada *Aula*, Barthes, antes de definir o termo, discute sobre o caráter social da linguagem, ou mais precisamente da

língua, e da sua relação de poder quando nos aprisiona às suas estruturas linguísticas. O semiologista considera a língua como um objeto de submissão e, consequentemente, de alienação, visto que subjuga nossos pensamentos às suas regras e nos obriga a pronunciarmos nossos discursos a seu modo. Assim, para Barthes, “a língua não é nem reacionária, nem progressista; ela é simplesmente fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer” (BARTHES, 2013, p. 15), o que significa dizer que somos, ao mesmo tempo, mestres e escravos da língua.

O que faço não é mais do que a consequência e a consecução do que sou, da mesma maneira, sou obrigado a escolher sempre entre o masculino e o feminino, o neutro e o complexo me são proibidos; do mesmo modo, ainda, sou obrigado a marcar minha relação com o outro recorrendo ao *tu*, quer ao *vous*; o suspense afetivo ou social me é recusado. Assim por sua própria estrutura, a língua implica uma relação fatal de alienação. (BARTHES, 2013, p. 14, grifos do autor)

A forma de não submissão a esse poder seria, segundo o autor, por meio de trapaça. E de que modo se trapaceia a língua? A trapaça acontece quando se usa a língua fora do poder, “no esplendor de uma revolução permanente da linguagem”, o que só pode ser feito através da literatura. Barthes define literatura como o “grafo complexo” da prática de escrever sem se subjugar às estruturas porque, para o teórico, “é no interior da língua que a língua deve ser combatida” (BARTHES, 2013, p. 17). Esse combate se dá por meio de forças como a Mathesis, Mimesis, Semiosis. A Mathesis parte do saber algo das coisas e dos homens, mas com sabor, sendo seu ingrediente principal o sal das palavras. A Mimesis é a representação do real, que não podendo ser representado, faz da literatura a arte do impossível. A Semiosis consiste em jogar com os signos e trapaceá-los, já que não se pode vencer a língua fora dela.

Na concepção de Barthes, portanto, a literatura não se submete ao poder, nem necessita de regras para se fazer entender. A literatura cria uma estrutura com seus próprios poderes, fazendo com que a criação literária tenha um novo valor e um novo poder, que se definem no valor artístico. Assim, com liberdade para expressar sentimentos e ideias sem se ater às imposições da língua, a linguagem literária permite que as palavras tenham novas significações e representações, passando, então, a ter sabor.

No que diz respeito à representação, podemos considerar a literatura como utópica, visto que a sua natureza unidimensional representa de modo especial a natureza pluridimensional do real. A utopia se apresenta na criação de novas realidades, conferindo às palavras um deslocamento e uma teimosia que “resiste e sobrevive aos discursos tipificados que a cercam” (BARTHES, 2013, p. 27). Teimar, nesse caso, também pode se comparar a um

método de jogo, que condiz com a força da Semiosis, pois ao jogar com os signos ao invés de destruí-los, a literatura institui “no próprio seio da linguagem servil uma verdadeira heteronímia das coisas” (BARTHES, 2013, p. 30).

A literatura, ao estabelecer uma nova ordem para a representação do real, não se desvincula da realidade. Como afirma Cândido (1972, p. 53), é preciso a combinação de dois elementos para que a literatura se manifeste: um elemento de vinculação à realidade natural ou social e um elemento de manipulação técnica. O que, resumidamente, significa declarar que a literatura representa a realidade, mas a transpõe através da estilização da linguagem.

Como podemos observar, a definição de literatura está ligada à complexidade da sua natureza. Em sua obra *A literatura e a formação do homem*, Cândido (1972, p. 110) identifica três atribuições exercidas pela literatura, denominadas, em seu conjunto, de função humanizadora. A primeira diz respeito ao que o autor nomeia de função psicológica, em virtude da necessidade e capacidade que o ser humano tem de fantasiar. Essa necessidade de ficção se manifesta por meio de devaneios em que somos envolvidos, seja através de novelas, da música e do fantasiar sobre temas como o amor e o futuro, por exemplo. Para o escritor (1971), dentre as modalidades de fantasia, talvez, a mais rica seja a literatura.

A literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance. (CANDIDO, 1972, p. 110).

A segunda função, reconhecida como função formadora devido à ligação da literatura com o real (mas sem deixar de lado a fantasia), atua como um instrumento de formação do sujeito, uma vez que expressa realidades que a ideologia dominante procura esconder. Por humanizar mediante a fruição da arte literária, esse instrumento de educação não se molda segundo os valores da pedagogia oficial, mas pelo fazer viver. Nas palavras de Cândido (1972, p. 106), a literatura “não corrompe nem edifica, mas humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. Por sua vez, a função social, terceira função apresentada por Cândido, refere-se à identificação do leitor e de seu universo vivencial representados na obra literária. Essa função possibilita ao sujeito conhecer e reconhecer a realidade que o cerca por estar

representada no mundo ficcional, o que faz com que o leitor incorpore tal representatividade às suas experiências pessoais.

Ao levar em consideração as três funções apontadas, que estão relacionadas à formação do sujeito e, consequentemente, ao seu equilíbrio moral e psicológico, o autor afirma que a literatura deve ser enquadrada dentro da categoria de bens a que todo ser humano tem direito. Assim, Candido (1989, p. 110) justifica porque classifica a literatura como elemento pertencente à categoria dos bens incompressíveis, que são bens indispensáveis à sobrevivência humana e por seu bem estar físico e psíquico, como o alimento, a moradia, a saúde, a liberdade, a justiça, o direito ao lazer, à liberdade de crença, enfim, o direito à instrução. Por consequência, essas funções da literatura são importantes para o processo de humanização porque, ao atuarem simultaneamente, dão forma aos nossos sentimentos, ampliam nossa visão do mundo, aproximando-nos da natureza, da sociedade, do semelhante e nos libera do caos porque nos organiza. E não podemos nos esquecer, como afirma Candido, de que a fruição da arte e da literatura é, antes de tudo, parte dos Direitos Humanos.

Pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo. [...] É necessário um grande esforço de educação e auto-educação a fim de reconhecermos sinceramente este postulado. (CANDIDO, 1989, p. 110).

Em consonância com o crítico literário brasileiro citado, Hênio Tavares (2002) ressalta que a arte literária pode ser interpretada como uma expressão de vida, pois é “o homem de certo modo convertido numa obra. Nela, o interessante não é apenas quem se exprime e o quê se exprime, mas como se exprime” (TAVARES, 2002, p. 34). Sob esse prisma, Umberto Eco ressalta que os textos literários nos “convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades da linguagem e da vida” (ECO, 2003, p. 12). Desse modo, a leitura de uma obra literária não se firma apenas no prazer, mas representa ainda aprimoramento intelectual, por isso acreditamos que a literatura deve estar disponível para todos e a escola seria o lugar mais apropriado para promovê-la.

1.2 Escolarização da literatura

A respeito da premissa de que há um elo entre literatura e escola, Magda Soares (2001, p. 20) sinaliza uma discussão, na qual a autora aponta duas perspectivas sobre o assunto: a leitura escolarizada e a literatização da escolarização infantil. A primeira está relacionada ao

fato de a escola apropriar-se da literatura, didatizando-a para atender aos seus fins e a segunda refere-se à literatura produzida particularmente para os objetivos da escola. É uma discussão que nos leva a procurar compreender como a literatura deve ser abordada dentro dos saberes escolares.

Para a autora, independente da perspectiva, a escolarização da literatura é inevitável devido à essência educativa da escola acerca de conhecimentos e práticas culturais. Soares (2001, p. 40) esclarece que não há como haver escola sem ocorrer a escolarização do conhecimento e acrescenta que não há como evitar que a literatura, ao se tornar saber escolar, se escolarize, porque isso significaria negar a própria escola. O fator preocupante para a pesquisadora, portanto, é se a escolarização se desenvolve adequada ou inadequadamente:

Distinguimos entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas - de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler. De tudo isso se conclui que a questão fundamental das relações entre literatura infantil e escola é que é necessário saber (ou descobrir?) como realizar, de maneira adequada, a inevitável escolarização da literatura. (SOARES, 2001, p. 47)

A autora considera que a forma mais inadequada de se trabalhar a literatura infantil na escola é também a mais frequente, uma vez que se trata da leitura de fragmentos de textos literários baseada em gêneros, sem muito critério na escolha de autores e obras. Esses textos podem ser considerados pseudotextos porque, em geral, são fragmentos sem textualidade, sem coerência, em que a literariedade é desvirtuada em razão dos exercícios de metalinguagem. Por outro lado, para uma escolarização adequada da literatura, Soares (2001, p. 47) declara que é preciso levar em consideração os fatores que, interligados entre si, traduzem-se em promover práticas de leituras literárias significativas voltadas ao ideal de leitor que se quer formar.

A partir dessas constatações, entendemos que a postura teórica sobre o ensino de literatura adotada pelos textos oficiais do Ministério da Educação deve ser considerada, à medida que são propostas vigentes para a educação escolar brasileira. Para tanto, precisamos esclarecer que tomamos por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), que são subdivididos em três grupos, a saber: os de ensino fundamental para o I e II ciclos, editados em 1997; os de ensino fundamental para III e IV ciclos, em 1998; e os de ensino médio (doravante PCNEM), em 2006.

De acordo com esses documentos, os objetivos dos PCN, de modo geral, é afiançar que crianças e jovens tenham garantia de acesso aos conhecimentos necessários e possam integrar-se na sociedade globalizada como cidadãos participativos e conscientes de suas responsabilidades (BRASIL, 1998, p. 19). No que diz respeito às especificidades do texto literário, os parâmetros consideram que a literatura “não deve ser considerada cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou nos sentidos do mundo e da história dos homens” (PCN, 1997, p. 37). Não podemos, nesse caso, desconsiderar que a literatura parte da demonstração de um real, que ela é um exercício de linguagem e que a fantasia está entranhada na ficção de que ela é feita. A sua função maior, portanto, deve ser a de atribuir significados à atividade de leitura. Nesse sentido, a literatura deve ser vista como uma possibilidade de formação de sujeitos ativos, sendo a decodificação apenas uma parte dessa aprendizagem. À vista disso, os PCN recomendam que

A leitura na escola faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e complexidade, sem descaracterizá-la. (PCN, 1997, p. 54)

Essa formação deve ser contínua e sua função, em relação ao terceiro e ao quarto ciclos, é contemplar a leitura de diversos gêneros textuais como contos, poemas, canções, entre outros, visando à formação de leitores competentes.

O espaço da Língua Portuguesa na escola é garantir o uso ético e estético da linguagem verbal; fazer compreender que pela linguagem e na linguagem é possível transformar/ reiterar o social, o cultural, o pessoal; aceitar a complexidade humana, o respeito pelas falas, como parte das vozes possíveis e necessárias para o desenvolvimento humano, mesmo que, no jogo comunicativo, haja avanços e retrocessos próprios dos usos da linguagem; enfim, fazer o aluno se compreender como um texto em diálogo constante com outros textos. (PCN, 1998, p. 23)

Ainda segundo o referido documento, a questão do ensino da literatura e da leitura literária envolve, além de elementos estruturais, um exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam a linguagem, negando-se dessa forma o uso do texto literário como pretexto para ensinar gramática, fazer cópias, resumos, entre outras atividades. Além disso, um ensino adequado de leitura literária requer condições favoráveis tanto em relação aos recursos materiais disponíveis quanto ao uso que se faz deles, como, por exemplo, a escola ter à disposição do aluno uma biblioteca que possibilite o acesso ao livro e ao seu empréstimo.

Quanto aos PCNEM (2006), os parâmetros gerais estabelecidos centram-se na construção de competências básicas requeridas pela revolução tecnológica. Assim, os documentos apontam como competências a capacidade de abstração, desenvolvimento da criatividade, da curiosidade, da capacidade de trabalhar em equipe, saber comunicar-se, entre outras. No que concerne ao ensino de língua portuguesa e literatura, a proposta é:

Integrar os estudos literários à área de leitura, por sua vez integrada aos estudos de língua portuguesa, cujo enfoque maior é a compreensão, interpretação e produção de textos. A finalidade é a de que o aluno alcance um amplo saber linguístico, pautado essencialmente pela comunicação, e do qual a língua, objeto de conhecimento em diálogo, apresenta-se como formadora de valores sociais e culturais. (COENGA, 2010, p. 65)

Esse documento foi alvo de muitas críticas advindas da academia e das escolas devido à inexpressiva relevância atribuída aos estudos da literatura. Desse modo, em 2006, foi lançado um documento denominado de *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (doravante OCEM), trazendo em seu bojo três questões fundamentais suscitadas nas discussões sobre a leitura literária nas escolas. A primeira aborda a literatura como “arte que se constrói com palavras” (BRASIL, 2006, p.52) e o seu objetivo educacional de “formar o leitor literário, melhor ainda, de ‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito” (OCEM, 2006, p. 54). O documento evidencia um novo olhar para o ensino de literatura, dando-lhe autonomia e caracterizando as suas especificidades.

[...] os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos da Literatura passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas. (OCEM, 2006, p. 49)

A segunda questão se refere ao processo de formação do leitor, que, de acordo com as orientações, visa a formar o gosto literário através de experiências com obras da tradição literária ou obras recentes, legitimadas pelo reconhecimento do seu valor estético:

(...) a fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto. Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será. (OCEM, 2006, p.59-60).

Por fim, a terceira questão levantada pelas orientações curriculares gira em torno do processo de letramento literário, trazendo uma nova perspectiva sobre o assunto. A alternativa

apresentada para se promover o processo de letramento literário encontra-se na sistematização da experiência literária, de forma que o leitor, além de ler, também se aproprie dela, atribuindo-lhe significados. Assim, de acordo com as considerações do documento, “podemos pensar em letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o (OCEM, 2006, p.55).

Ao analisarmos os documentos oficiais apresentados e seus parâmetros, constatamos que é imprescindível estudar as orientações oriundas do governo em relação ao ensino de literatura, assim como se faz necessário levantar novas discussões, de modo que possamos contribuir com mudanças efetivas no âmbito da educação. Não podemos deixar os propósitos do ensino de literatura se perder em meio ao pragmatismo encontrado nos manuais didáticos, que levam em consideração apenas o cumprimento do currículo escolar. Voltaríamos, então, à discussão inquietante apontada por Magda Soares quanto ao desenvolvimento adequado ou não da escolarização do ensino de literatura.

Como um dos objetivos do projeto foi contribuirmos com uma prática interventiva de ensino de literatura, tendo como perspectiva o letramento literário, consideramos necessário conhecer as propostas dos PCNEM e das OCEM voltadas para o Ensino Médio para podermos ampliar nosso olhar sobre o assunto. Acreditamos que as considerações apresentadas sobre o ensino de literatura, a formação do leitor e o processo de letramento literário são extremamente pertinentes e devem ser estendidas ao ensino fundamental. Formar leitores é tarefa da escola, então, cabe ao professor, desde os primeiros anos de ensino escolar, empreender esforços no sentido de “dotar o educando da capacidade de se apropriar da leitura, tendo dela a experiência literária”. (OCEM, 2006, p. 55).

1.3 Letramento literário

Para compreendermos melhor o processo metodológico proposto pelo letramento literário a fim de promover o ensino de literatura na escola, precisamos esclarecer, primeiramente, o que significa letramento. Inicialmente, a palavra era restrita ao âmbito acadêmico, mas com a popularização entre pesquisadores e profissionais da Educação, o termo já se encontra registrado em dicionários.

Segundo Magda Soares (1999, p. 23), o letramento representa “o estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Nesse sentido, a pesquisadora observa que letramento e alfabetização são processos

distintos, mesmo que caminhem de forma simultânea. Sendo assim, nem sempre aquele que é alfabetizado também pode ser considerado letrado. Magda Soares esclarece que

[a]ntes do surgimento da palavra letramento, e ainda hoje, usava-se/usa-se apenas a palavra alfabetização para referir-se à inserção do indivíduo no mundo da escrita, tornando-se sempre necessário, neste caso, explicitar que por ‘alfabetização’ não se estava/está entendendo apenas a aquisição da tecnologia da escrita, mas mais amplamente, a formação do cidadão leitor e escritor. O uso da palavra letramento vem distinguir os dois processos, por um lado garantindo a especificidade do processo de aquisição da tecnologia da escrita, por outro lado atribuindo não só a especificidade, mas também visibilidade ao processo de desenvolvimento de habilidades e atitudes de uso dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita. (SOARES, 1999, p. 23)

Como observamos, a alfabetização, enquanto processo, é contínua, podendo ocorrer diferentes níveis de domínio das habilidades e conhecimentos envolvidos, entretanto, seu produto – saber ler e escrever – pode ser verificado, reconhecido e medido com certa objetividade (e talvez arbitrariedade). Por outro lado, o letramento é um processo permanente, portanto não é possível definir seu produto. O termo letramento designa então, “o processo não apenas de ensinar a ler e escrever, codificação e decodificação de símbolos, mas o domínio de habilidades relativas às práticas diárias de leitura e escrita” (COENGA, 2010, p. 29). Desse modo, ao tornar-se letrado, o indivíduo altera seu modo de viver na sociedade e, ao expandir sua forma de pensar, transforma-se socialmente, culturalmente, cognitivamente e linguisticamente.

Podemos, então, considerar que há vários níveis e diferentes tipos de letramento. Sobre o assunto, Maria do Rosário Mortatto (2004, p. 85) aponta que “os níveis de letramento necessários ao funcionamento social podem variar e, de fato, tem variado de uma cultura para outra e, dentro da mesma cultura, de uma época para outra”. A autora acrescenta que no contexto escolar, “as práticas de letramento se tornam objetos de ensino e aprendizagem submetidos a uma organização sistemática e metódica”, seguindo “critérios pedagógicos, de conteúdos e atividades a serem desenvolvidos e avaliados, visando a alcançar a aprendizagem do aluno”. Ocorre, com isso, “a pedagogização do letramento”, que se configura como “um processo no qual práticas sociais de letramento se tornam, numa sequência ideal e pré-determinada, práticas de letramento a ensinar” (MORTATTI, 2004, P. 114).

Nesta pesquisa, visamos a analisar um dos processos de letramento que, segundo Cosson, “compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (COSSON, 2014, p. 12). Esse processo, denominado letramento literário, implica o enfoque sobre “o conjunto de

práticas sociais que usam a escrita literária, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos" (COENGA, 2010, p.55). O termo foi usado pela primeira vez por Graça Paulino (1999) no texto intitulado *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares* e, desde então, gerou inúmeras pesquisas quanto ao processo de escolarização da literatura, as práticas de formação de leitores e as especificidades da leitura do texto literário.

Ao relacionarmos o letramento literário com a prática social da escrita, compreendemos que se trata de um processo que envolve não somente a leitura do texto literário, mas também a formação e transformação do leitor, visto o caráter identitário e humanizador da literatura. Por ser um processo aberto, entendemos o letramento literário como um conhecimento que é construído, paulatinamente, pelo leitor desde a sua infância.

Diacronicamente pensado, o letramento, em sua configuração literária, isto é, em seu caráter estético, teria ligações com o passado do indivíduo, e pode ser pensado como processo aberto de causa/efeito, em que a infância teria influência decisiva sobre a atuação presente do sujeito como integrante do mundo literário, definindo uma especial parte dele, que é a da aprendizagem literária. (PAULINO, 2010, p. 143)

Para Paulino (2010, p. 143), o processo de letramento literário ocorre diacronicamente e, como aprendizagem literária contínua, passa por diferentes fases de aprendizado do sujeito. Assim, a iniciação literária parte das primeiras narrativas, ou qualquer outro gênero que tenha cunho artístico, escutados ou lidos pelo sujeito e, por ser algo prazeroso, tende a incentivá-lo a prosseguir o processo. A fase posterior seria a formação do sujeito-leitor, que, através de leituras literárias realizadas por motivações internas, geralmente na infância e adolescência, ampliaria seu repertório e, consequentemente, seu saber literário. Esse desenvolvimento das habilidades leitoras pode ser mediado por pais, professores e amigos ou pode ocorrer por meio da frequência de leituras literárias. A terceira fase seria a realização literária, quando o sujeito, agora mais livre de intermediações externas, pode escolher obras literárias do seu agrado.

Conforme nos aponta a autora, "a realização do leitor pode ocorrer concomitantemente à sua formação, pois concebemos a aprendizagem como parte de toda a vida humana" (PAULINO, 2010, p. 145). E observa ainda que, quanto maior o contato da criança com a literatura, melhores condições ela tem de se desenvolver como leitor literário e, se lhe falta esse contato nos primeiros anos, o processo será prejudicado, já que a construção interlocutória com o texto literário depende da interação do leitor com a leitura (de outra forma não é leitura literária).

O letramento literário configura a existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico-formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico. Por isso, se a leitura não for literária, o texto não será literário. (PAULINO, 2010, p. 143)

Diante das ponderações feitas pela pesquisadora, retomamos o pressuposto de que o ensino de literatura, embasado no processo de letramento literário, seja uma vivência cotidiana e que deve ser assumido desde os primeiros anos escolares. É por via desse processo que, como professores mediadores, podemos direcionar as escolhas literárias do aluno para que se desenvolvam suas apreciações estilísticas, o seu interesse na imaterialidade da literatura, as suas experiências de leituras e as suas estratégias de compreensão do texto. É um desafio determinado aos professores que pretendem romper com os modelos tradicionais de ensino de literatura e mudar a concepção negativa do aluno em relação à disciplina, pois muitos abandonam a prática de leitura em virtude de a escola usar a literatura de maneira utilitária, para ensinar valores, conteúdos gramaticais e lições de moral.

Levando em consideração tais constatações, buscamos apoio nas concepções de teóricos sobre metodologias voltadas ao ensino efetivo de literatura. Encontramos nossos objetivos expressos nas palavras de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar:

A tarefa de uma metodologia voltada para o ensino da literatura está em, a partir dessa realidade cheia de contradições, pensar a obra e o leitor e, com base nessa interação, propor meios de ação que coordenem esforços, solidarizem a participação nestes e considerem o principal interessado no processo: o aluno e suas necessidades enquanto leitor, numa sociedade em transformação. (AGUIAR E BORDINI, 1988, p. 40)

Dentre os suportes teórico-metodológicos analisados, optamos pela abordagem feita por Rildo Cosson, em seu livro intitulado *Letramento literário: teoria e prática*. Nessa obra, o autor reitera o conceito de literatura apresentado por Roland Barthes e Antonio Cândido e complementa que a literatura não somente é constituída de palavras, como também a escrita é seu veículo predominante, assim

[a] prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escrita, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. (COSSON, 2014, p. 16)

Quando a escola não explora as potencialidades da linguagem, através da leitura de textos literários, não se pode dizer que está ensinando leitura literária, uma vez que essa forma

de leitura objetiva ir além da leitura de fruição. Cosson (2014, p. 26-27) argumenta que, no ambiente escolar, “a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada”, dentro de um processo de letramento literário.

O autor afirma que o letramento literário, por ser uma prática social, é de responsabilidade da escola e que, somente se mudarmos os desfavoráveis rumos da escolarização da literatura, permitiremos que a mesma cumpra seu papel humanizador. Por isso, conciliar letramento literário e a sistematização do processo de ensino-aprendizagem da literatura é primordial para formar uma comunidade de leitores que “se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo” (COSSON, 2014, p. 12). É essa comunidade que pode proporcionar uma moldura cultural, com a qual o leitor se identifica e se constrói, e ao se construir, descobre o mundo que o cerca.

Nesse sentido, a sistematização precisa ser organizada em uma sequência de atividades que propiciem a aprendizagem da leitura literária, tendo em vista os objetivos do letramento literário. Entre esses objetivos, estão o desenvolvimento de procedimentos dirigidos à consecução de uma meta a alcançar e que, por sua vez, envolvem o planejamento de ações que se desencadeiam para atingi-la, assim como sua avaliação e possível mudança. Segundo Isabel Solé (1998), procedimentos são estratégias e, devido à sua função, devem ser ensinadas para que haja compreensão leitora.

A estratégia tem em comum com todos os demais procedimentos sua utilidade para regular a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos. (Solé, 1998, p. 69)

Seguindo esses princípios, Cosson (2014) utiliza-se de estratégias produtivas do processo de letramento para elaborar o que ele denomina de sequência básica de letramento literário. É necessário, nesse caso, levar em consideração as estratégias de leitura e as teorias relacionadas ao saber literário, dando ênfase à interação entre leitor, autor e texto. O teórico define essa interação como um processo linear subdividido em três etapas: antecipação, decifração e interpretação.

Resumidamente, a primeira diz respeito à expectativa que se cria antes da leitura da obra, seja pela apresentação dos objetivos da leitura, seja pela materialidade do texto (capa, título, número de páginas, entre outros). Assim, como afirma Larrosa (2000, p. 120), “o professor – aquele que dá o texto a ler, aquele que dá o texto como um dom, nesse gesto de

abrir o livro e de convocar à leitura” - convida o aluno a se aventurar pelas páginas do texto literário como se isso fosse um presente. A segunda, por sua vez, baseia-se em decifrar o texto, sendo o grau de dificuldade determinado pelo nível de letramento do leitor, pois um leitor iniciante não possui a mesma fluidez que um leitor maduro. Daí a necessidade do professor em desafiar o aluno-leitor, partindo do que ele conhece para o que desconhece a fim de expandir seus conhecimentos e proporcionar o seu crescimento como leitor, ampliando seus horizontes de leitura.

No que se refere à interpretação, podemos enumerar algumas estratégias lançadas pelo leitor para construir um entendimento global para o texto, como as inferências, as negociações de sentido com os elementos intratextuais e paratextuais, além do diálogo entre autor/leitor/texto/contexto/comunidade. Nesse caso, a função da escola é favorecer os letramentos críticos, permitindo a (trans)formação de leitores funcionais em criadores de sentido e analistas críticos, pois muito mais importante que ler o texto é demonstrar que o leitor o compreendeu, que se apropriou do tema, inferiu os sentidos e está apto a dialogar sobre as concepções do autor de forma concisa e coesa.

Convém observar que a sequência básica é apresentada como um exemplo de sistematização do ensino de leitura literária, por esse motivo apresenta inúmeras possibilidades de combinação, que devem ser organizadas de acordo com os objetivos pretendidos, os textos indicados e a comunidade de leitores que se pretende formar. Sendo assim, adaptamos essa sistematização aos objetivos do nosso trabalho e os resultados podem ser conferidos no terceiro e quarto capítulos desta dissertação.

1.4 Leitura literária

Encontramos em renomados autores respaldo para refletirmos sobre leitura literária e ensino, como nos estudos de Rosemar Coenga (2010, p. 15), em que o autor afirma que a prática de ensino de leitura “determinada por objetivos propicia o interesse e o envolvimento do aluno na atividade e colabora no processo de compreensão do que lê”. O autor ressalta, porém, que não se trata de propor atividades tradicionais de abordagem do texto, como fichas de leitura ou o preenchimento de roteiros pré-definidos pelas editoras, visto que esse tipo de abordagem não tem alcançado os objetivos de desenvolver as habilidades leitoras dos alunos. Segundo Coenga (2010, p. 49), para que os alunos se envolvam em prática de ensino de leitura, é relevante que o professor promova ações significativas dentro do processo de ensino

de leitura literária de modo a construir uma pedagogia alternativa que propicie a formação de leitores.

Essa discussão em torno da leitura literária é levantada por Graça Paulino (2004, p. 55), quando ela questiona as marcas que caracterizam a escolha escolar de obras literárias que se oferecem ao aluno-leitor nas aulas de literatura. A autora faz uma distinção entre o que seria cânone literário e cânone escolar e argumenta que os objetivos da leitura de textos literários se perderam quando se desviou o estudo para o gênero, para a linearidade da narrativa, para a morfologia e a ortografia, entre outras idealizações que se distanciam do que é necessário para a formação de um leitor literário. Nesse sentido, a autora afirma que:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 2004, p.56)

No que tange às formas de leitura literária, Regina Zilberman (2008, p. 20) esclarece que o texto literário é matéria-prima para despertar a imaginação e a fantasia, pois parte de uma criação, de uma invenção, de um mundo existente entre o real e o imaginário do autor. Desse modo, a leitura literária é significativa à medida que a imaterialidade confunde-se com o nosso cotidiano, transformando-se em lembranças, em experiências e explicações para a nossa vida. Essa imaterialidade da literatura, tão fluida, encontra validação na escola, visto que é um lugar onde se deve, segundo Zilberman (2008, p. 22), “promover o encontro entre o leitor e a obra literária”, permitindo, com isso, “abrir novos horizontes de conhecimento”.

A leitura acontece quando a imaginação é convocada a trabalhar junto com o intelecto, responsável pelas operações de decodificação e entendimento de um texto ficcional. O resultado é a fruição da obra, sentimento de prazer motivado não apenas pelo arranjo convincente do mundo fictício proposto pelo escritor, mas também pelo estímulo dado ao imaginário do leitor, que assim navega em outras águas, diversas das familiares a que está habituado. (ZILBERMAN, 2008, p.18)

Notamos que tanto Zilberman quanto os outros autores citados estabelecem uma relação de interação, semelhante a um diálogo, entre leitor, autor e texto. Nessa perspectiva, temos a teoria da Estética da Recepção, sendo os principais representantes dessa escola Hans Robert Jauss, com as suas sete teses sobre a Estética da Recepção, e Wolfgang Iser, com a teoria do leitor implícito.

Em relação à teoria do leitor implícito, Iser (1979, p. 87) parte do princípio de que há um leitor incluído na leitura de uma obra e, a partir disso, procura desvelar como este reage cognitivamente às intenções determinadas pelo texto. Segundo o estudioso, ao interpretar os espaços em branco deixados pelo autor, o leitor se posiciona de duas maneiras. Uma refere-se à sua inserção no texto e a outra diz respeito à distância que ele permanece para observar de fora o que lê.

São os vazios, a assimetria fundamental entre texto e leitor, que originam a comunicação no processo de leitura. Aqui como ali, esta carência nos joga para fora, ou seja, a indeterminabilidade, ancorada na assimetria do texto com o leitor, partilha com a contingência – o nonado (*no thing*) da inter-relação humana – da função de ser constituinte da comunicação. (ISER, 1979, p.88)

Desse modo, os vazios são ocupados por projeções do leitor, o que provoca uma mudança de horizonte de referência do que foi lido, “só assim ele se torna capaz de experimentar algo que não se encontrava em seu horizonte” (ISER, 1979, p. 89). Esse processo dinâmico que ocorre na interação entre leitor e texto faz da leitura literária um encontro entre o lido e o vivido, sendo responsável por ampliar os horizontes de conhecimento de mundo do sujeito.

Umberto Eco (1994), em sua obra *Seis passeios pelo bosque da ficção*, discute a premissa de que a leitura de um texto literário pressupõe um pacto ficcional do leitor com a obra e, por essa razão, declara que isso requer cooperação e competência leitora para a renovação de suas estratégias, de seus vazios e de seus efeitos. Para Eco (1994), a relação que se estabelece entre leitor e texto é íntima e pessoal porque, em geral, os leitores “utilizam o texto como um receptáculo de suas próprias paixões, as quais podem ser exteriores ao texto ou provocados pelo próprio texto” (ECO, 1994, p. 14). Conforme explica Iser (1996, p. 50), tal interação literária está embasada em dois polos - o artístico e o estético -, sendo que um designa o texto produzido pelo autor e o outro a concretização realizada pelo leitor, portanto, a obra literária somente se realiza na convergência entre ambos.

O polo artístico designa o texto criado pelo autor e o estético a concretização produzida pelo leitor. Segue dessa polaridade que a obra literária não se identifica nem com o texto, nem com sua concretização. Pois a obra é mais do que o texto, é só na concretização que ela se realiza. A concretização, por sua vez, é livre das disposições do leitor, mesmo se tais disposições só se atualizam com as condições do texto. A obra literária se realiza então na convergência do texto com o leitor. (ISER, 1996, p. 50)

A partir dessa interação, o autor conclui que o texto literário produz um efeito no leitor e, se produz um efeito, “é porque ele liberta alguma coisa que é preciso levar em conta como tal” (ISER, 1996, p.50). Para Coenga (2010), a leitura por esse viés exige do leitor experiência, habilidades, conhecimento da língua, entre outros aspectos, “a fim de que ele possa, durante o processo de interação, projetar algo de si mesmo na construção de um sentido para o texto e, ao mesmo tempo, buscar no outro a descoberta de seu próprio ser” (COENGA, 2010, p. 71).

Acreditamos que tais teorias elucidam, de forma sucinta, como a leitura do texto literário propicia a formação e transformação do leitor, desenvolvendo seu caráter identitário. Também é possível compreender que é sobre esse “fazer viver” a que Antonio Cândido se refere, quando argumenta que a literatura humaniza.

1.5 Seleção de textos

Durante a pesquisa, deparamo-nos com a inquietante questão sobre como podemos/devemos selecionar os livros para a leitura literária, tendo por base o processo de letramento literário. Encontramos nos aparatos teóricos apresentados por Cosson (2014) uma reflexão sobre o assunto e acreditamos que, a partir dela, é possível abrir uma discussão sobre outras problemáticas que surgem quando procuramos uma possível resposta para a indagação.

Conforme nos aponta o pesquisador, até pouco tempo atrás, o professor de literatura indicava como leitura apenas o cânone, ou seja, aquele conjunto de obras consideradas representativas de uma determinada nação ou idioma. Devido a essa força da tradição, o professor pouco questionava sobre as escolhas. Entretanto, esse conformismo deixou de existir quando o cânone passa a ser questionado nas universidades, sob denúncia de preconceitos de gênero, classe e etnia, entre outros aspectos. A partir disso, a seleção de obras literárias seguiu várias direções, sem deixar de ter aquela que manteve o cânone incólume. Os professores que se mantêm nessa direção parecem acreditar que a essencialidade literária não deve ser inquirida, pois trazem “um ensinamento que transcende o tempo e o espaço e demandam uma profundidade de leitura fundamental para o homem que se quer letrado” (COSSON, 2014, p. 33).

Outra direção, praticamente antagônica, defende a contemporaneidade dos textos como critério mais adequado para a atividade de leitura. Nesse sentido, além da grande quantidade de livros que chega à mão dos professores para avaliação, também apresentam uma linguagem que pertence ao horizonte de seus potenciais leitores, o que atrai jovens

interessados em entretenimento. E, ainda, tem a mais popular das direções, que defende a pluralidade e a diversidade de autores, obras e gêneros na seleção de textos. Apoiada nas recomendações dos textos oficiais sobre o ensino da área de linguagem e nas teorias da leitura, essa direção “busca quebrar as hierarquias impostas pela crítica literária e abrir a escola a todas as influências, liberando os professores do peso da tradição e das exigências estéticas” (COSSON, 2014, p. 33). Essas três direções foram selecionadas por Cosson para ilustrar seu posicionamento sobre o assunto, sendo o autor favorável à combinação dos três critérios:

Em síntese, o que se propõe aqui é combinar esses três critérios de seleção de textos, fazendo-os agir de forma simultânea no letramento literário. Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares. (COSSON, 2014, p. 36).

Em relação à discussão em torno dos cânones literários, Paulino (2010, p. 156) aborda a questão acerca da inserção da literatura na escola e aponta que a escolarização da leitura de textos literários provocou uma série de intervenções que modificaram não apenas a sua construção formal como também o seu valor em meio às demais produções literárias. Como espaço onde se impõe uma determinada prática de leitura, a escola acaba gerando um conflito entre os cânones literários e os textos selecionados para serem trabalhados nessa esfera, textos que a autora denomina cânones escolares.

Ora, nesse ponto entramos na questão das relações entre cânones estéticos e cânones escolares, sem esquecermos, evidentemente, que perpassam essas relações os conflitos sociais e políticos, geralmente camuflados em nome da Pedagogia e da Arte. (PAULINO, 2010, p. 159)

A relação polêmica entre os referidos cânones diz respeito às alterações que os profissionais da educação realizam sobre os textos, selecionando-os e atribuindo-lhes sentidos distintos daqueles que o caracterizam originalmente. Por esse ângulo, Paulino (2010, p. 159) critica o fato de que os cânones escolares derivam de uma formação que não desenvolveu a “cidadania letrada” e o processo de escolha parte do trabalho de educadores “não-leitores” que lidam profissionalmente com literatura.

Atenta à seleção dos cânones escolares, a autora conclui que certos gêneros predominam em sua composição, entre eles, o romance de enigma, de aventura, de suspense e o romance-ternura, que narra histórias comoventes, poéticas. Raramente aparecem histórias satíricas ou de denúncia social, o que, segundo a autora, evidencia uma limitação na forma de lidar com literatura. Ainda sobre essa antologia, a pesquisadora discute sobre a escolarização deformadora do cânone literário, visto que entre a seleção constam livros de autores consagrados como Machado de Assis, porém são obras que se distanciam das produções aclamadas pela crítica, mas, em contrapartida, se aproximam dos gêneros concebidos como escolares. Assim, por não serem considerados “bons textos” acabariam por apresentar uma visão distorcida sobre as obras dos autores, “uma distorção realizada para atender a uma demanda de gênero e não de autor” (PAULINO, 2010, p. 160).

Outro ponto de discussão de Paulino (2010) se refere à linearidade da narrativa. Com princípio, meio e fim e apresentando um final feliz, as narrativas são bem definidas e cronologicamente arranjadas. Para a autora, tais características denotam a fuga de temas mais polêmicos como, por exemplo, o suicídio de um adolescente. Diante das constatações acerca dos textos que constituem os cânones escolares, a autora analisa que

[o] poder seletivo da escola é tão grande no caso de leitores adolescentes que se pode indagar se a determinação mesma de existência e caracterização disso que se chama no Brasil de ‘literatura juvenil’ não seria um conjunto de produções resultantes de uma atuação de marketing editorial internalizada pela própria instituição escolar. (PAULINO, 2010, p.160)

Na constituição de um cânone escolar, o gosto literário do aluno não é levado em consideração. Crianças e adolescentes, guiados por seus professores, leem as invenções comerciais e escolares da literatura, criadas para atender a demanda da instituição escolar. Mas, como afirma Paulino (2010, p. 161), o fato é que os jovens estudantes leem na escola e a literatura sempre passa por um processo de escolarização de sua leitura. Nessa perspectiva, a autora cita as considerações de Magda Soares sobre o assunto, que retomam a discussão a que nos referimos anteriormente acerca da escolarização inadequada.

Para a autora e tantos outros pesquisadores reconhecidos como Regina Zilberman, Vera Aguiar, Glória Bordini, Marisa Lajolo, o problema está na “constituição antiestética ou a-estética dos cânones escolares de leitura”, uma vez que “os modos de ler literatura nada têm a ver com a experiência artística, mas com objetivos práticos, que passam da morfologia à ortografia sem qualquer mal-estar” (PAULINO, 2010, p. 162). Contrariamente a esses modos, a formação de um leitor literário, como já apontamos, significa a formação de um leitor que

saiba escolher suas leituras e que, ao apreciar as construções e significações estéticas, faça disso seus fazeres e prazeres, desenvolvendo, assim, seu letramento literário.

Diante das considerações apontadas sobre a escolha dos textos literários, fica evidente que o professor é, a princípio, o grande responsável pela formação leitora dos alunos. E, ao fazer escolhas, em um universo tão complexo como o da literatura infantil e juvenil, quais são os aspectos a serem considerados? Essa reflexão nos leva a alguns apontamentos.

Notamos que a literatura considerada infantil tende a ser protecionista e convencional, o que significa afirmar que as obras direcionadas a esse público, em geral, são repletas de boas intenções e esvaziadas de boa literatura. Sobre esse assunto, Peter Hunt (2010, p. 41) esclarece que a literatura infantil, considerada como um “tipo” de texto desde o século XVIII, é reconhecida pela sua importância social, educacional, política e, principalmente, comercial. Está, atualmente, entre “os textos mais interessantes e experimentais no uso de técnicas de multimídias, combinando palavras, imagem, forma e som” (HUNT, 2010, p. 43). As especificidades de gêneros também não podem ser ignoradas, pois encontramos diversos textos como narrativa social, contos populares, contos de fadas, recontos de mitos e lendas, entre outros.

A princípio, esse panorama de diversidade apresentado nos leva a crer que a literatura infantil tem muito a contribuir para a aquisição de valores culturais, pois ela traz a criança para um encontro com a língua em suas formas mais complexas e variadas. Porém, se analisarmos do ponto de vista literário, notamos que, via de regra, a literatura classificada como infantil está voltada para formar opiniões, sendo dispensável, nesse caso, considerar a apreciação estética. Isso leva à premissa que a escrita destinada a crianças deve ser necessariamente simples, o que também faz supor que a literatura infantil é inferior a outras literaturas. Para Hunt (2010, p. 48), tais suposições implicam também em uma “improvável homogeneidade entre texto e abordagem autoral” e declara que essa “perspectiva ingênua entre leitor e texto é uma total falta de entendimento tanto das habilidades da criança leitora como da forma como os textos operam”. O autor de uma obra infantil, nesse caso, não considera que a criança seja flexível em suas percepções de texto, o que pode levá-lo a ver na linguagem literária somente um elemento de exploração lúdica.

Os apontamentos nos alertam que estamos diante de uma questão primordial. Ao planejarmos uma proposta intervintiva de leitura literária, precisamos ponderar as direções de escolha aqui analisadas, assim como devemos levar em consideração os nossos objetivos, as especificidades de cada obra e quem é o leitor implícito a quem esta se destina. Entre as opções, encontramos a literatura infantil e juvenil caracterizada por Edmir Perrotti (1986, p.

27) de instrumental, visto o seu discurso essencialmente utilitário, isto é, uma literatura elaborada para convencer o leitor de determinado ponto de vista do autor (e, por vezes, da instituição escolar) e embasada no discurso de poder, nos quais os aspectos estéticos pouco são considerados.

Trabalhos flácidos, inconsistentes, sem coesão abundam no gênero. A “feitura” do texto não foi quase nunca preocupação maior dos autores de literatura para crianças e jovens. E isto porque o texto sempre foi pretexto, complementação do trabalho escolar, recurso didático. (PERROTTI, 1986, p.27)

Por outro lado, não podemos nos esquecer de que há uma gama de autores preocupados com as questões que permeiam a produção voltada para o público infantil e juvenil, e, apesar de grande parte das produções estarem voltadas a objetivos que se distanciam do valor estético, ainda há textos literários dirigidos às crianças e jovens que trazem a arte – e não a pedagogia – como sua base.

Nesse sentido, Perrotti (1986, p. 63) denomina como discurso estético aquele em que se admite a valorização da fantasia, do sonho, da emoção, da memória, do encantamento em si.

E, para tanto, não lhe serve uma narrativa unidirecional, fechada, como a narrativa didática. Ao contrário é a narrativa aberta, polifônica, multidirecionada, artística, que poderá levar o leitor a alcançar o espírito crítico. A linguagem artística não possui a estreiteza da linguagem utilitária, e na sua amplitude, convém muito mais a um projeto que quer preparar seres livres para libertarem o país de seu cruel atraso. Portanto, tal linguagem, em sua aparente inutilidade, em sua gratuidade, é geradora de efeitos secundários muito mais eficazes que a linguagem didática. (PERROTTI, 1986, p.63).

Assim, a estrutura de obras que tendem para uma narrativa aberta, com linguagem artística, na qual o estético abre espaço para a intervenção do leitor, permite uma relação em que o autor deixa claro o seu mundo, mas é opção do leitor interagir com ele; “tudo isso da forma que só a arte pode fazer: sem imposições de nenhuma espécie, sem verdades prontas, sem receitas, podendo ser útil no seu universo, mas não utilitária na sua constituição” (PERROTTI, 1986, p.153).

Conforme declara Perrotti (1986, p 154), é inevitável que o caráter instrumental também se apresente no discurso literário, porém, para distinguirmos um discurso utilitário de um discurso estético, precisamos observar a sua construção. Sendo assim, muitos estudiosos da literatura infantil diferenciam o discurso com o intuito de doutrinação do leitor, com “feições nitidamente utilitárias”, do discurso estético, “fiel a si mesmo”, ainda que marcado

por “doses generosas” de instrumentalidade. Para Ligia Cadermatori (2012, p 48), por exemplo, a literatura não tem – e não pode ter – compromisso com a transmissão de antídotos a males sociais variados, seja sexismo, racismo, desigualdade social, poluição ambiental, entre outros. Conforme aponta a autora, ou um texto é pragmático/doutrinatório ou é literário/estético, pois, se nos textos predominam intenções ideológicas ou pedagógicas, não privilegiando a fantasia, nem a aventura individual do leitor com os sentidos múltiplos que somente a literatura pode suscitar, então tais textos conseguem apenas transmitir informações de ordem prática, com mensagens de utilidade pública e dentro do perfil de “politicamente correto”. Cadermatori (2012) conclui que a literatura, por sua vez, consegue dar forma e afeição a “experiências permeadas de valores com as quais podemos – ou não – nos identificar, mas sempre o faz por meio da sutileza, do sugerido, do que permanece instigante nas entrelinhas” (CADERMATORI, 2012, p. 49).

Nesse sentido, Bartolomeu Campos de Queirós (2012) declara que o que diferencia um texto didático de um texto literário são os usos de metáforas, pois “elas são capazes de abrandar, diante do leitor, o peso de apenas eu conhecer pedaços das coisas” (QUEIRÓS, 2012, p. 74). Segundo o autor, a diferença reside neste detalhe:

Enquanto um texto didático procura uma convergência, todos os leitores chegando a uma mesma resposta, apontando para um único ponto, o texto literário procura divergência. Quanto mais diversificadas as considerações, quanto mais individuais as emoções, mais rico se torna o texto”. (QUEIRÓS, 2012, p. 74)

Devemos, então, observar se um texto converge para uma leitura comum a todos ou diverge para inúmeras possibilidades de leitura. Como um pêndulo, as obras tendem para um lado mais utilitário ou mais estético, portanto, cabe ao professor definir para que lado seus objetivos “pendem”, uma vez que “o problema do discurso utilitário não está na utilização do discurso enquanto instrumento de educação do leitor [...] mas em privilegiar essa função em detrimento da função propriamente estética” (PERROTTI, 1986, p. 63). Nesse sentido, Márcia Abreu (2006), em seu livro intitulado *Cultura Letrada, literatura e leitura*, defende a ideia de que “se abra mão da tarefa de julgar e hierarquizar o conjunto dos textos empregando um único critério e se passe a compreender cada obra dentro do sistema de valores em que foi criada” (ABREU, 2006, p. 110-111).

Por fim, não podemos nos esquecer da premissa de María Teresa Andruetto (2012), quando nos alerta para a tendência de se classificar e separar literatura infantil e/ou juvenil e, ainda, literatura para adultos, pois

[o] que pode haver de ‘para crianças’ ou para ‘jovens’ numa obra deve ser secundário e vir como acréscimo, porque a dificuldade de um texto capaz de agradar a leitores crianças ou jovens não provém tanto de sua adaptabilidade a um destinatário, mas, sobretudo, de sua qualidade, e porque quando falamos de escrita de qualquer tema ou gênero, o substantivo é sempre mais importante que o adjetivo (ANDRUETTO, 2012, p.60).

E quando as crianças e os jovens leitores, se livres para escolherem, se apropriam de livros de “qualidade” escritos por adultos e criticados por adultos, isso nos leva a concluir que as literaturas infantil e juvenil seriam aquelas que foram apropriadas, conquistadas pelos leitores não-adultos. Para esses leitores, a literatura é sem adjetivos.

Com base nessa análise, acreditamos que a questão sobre a seleção de textos que abre este capítulo foi, em parte, respondida. A saída apontada por Paulino (2010) foi aquela que procuramos seguir em nossa proposta interventiva de leitura literária e escrita criativa. Coincidemente (ou nem tanto), a pesquisadora sugere autores como Lygia Bojunga e Bartolomeu Campos de Queirós para serem lidos e apreciados pelo aluno-leitor, pois “atendem aos cânones de construção e significação estéticos e podem ligá-los às práticas escolares” (PAULINO, 2010, p. 164). Podemos comprovar essa proposição na análise de *A casa da madrinha*, de Lygia Bojunga e *Por parte de pai*, de Bartolomeu Campos de Queirós, obras que fazem parte do *corpus* desta pesquisa, como veremos a seguir.

2 A casa como protagonista

A casa é uma das maiores forças de integração para os pensamentos, as lembranças e os sonhos do homem. Nessa integração, o princípio de ligação é o devaneio. [...] Sem ela, o homem seria um ser disperso. Ela mantém o homem através das tempestades do céu e das tempestades da vida. É corpo e é alma. É o primeiro mundo do ser humano. Antes de ser 'jogado no mundo' [...], o homem é colocado no berço da casa.

(Gaston Bachelard)

2.1 O espaço na narrativa

O estudo da narrativa pode nos enveredar por caminhos intrigantes e reveladores sobre a criação literária e as relações do ser humano com o mundo que o cerca. Essa perspectiva provocou um aumento significativo no interesse pela narratologia nas últimas duas décadas, permitindo a abertura de novos horizontes nas investigações teóricas sobre o assunto. Essas investigações foram além da identificação de componentes estruturais e de contextos histórico-sociais em que a experiência humana se pronuncia, estendendo-se aos efeitos estéticos, psicológicos e insólitos que podem caracterizar as obras literárias.

Partindo dessa proposição, investigar qualquer categoria narrativa pode ser seminal e profícuo, mas dentre o leque de opções que o estudo da narrativa propicia, optamos por aprofundar nossos estudos sobre o espaço ficcional, pois constatamos que ainda há, nas produções acadêmicas e educacionais, um número relativamente baixo de abordagens teóricas, metodológicas e críticas sobre o assunto. De acordo com Michel Foucault (2000), isso se deve ao fato de a crítica literária muitas vezes privilegiar a relação entre a literatura e o tempo, uma vez que associa a linguagem à temporalidade, na medida em que “a linguagem restitui o tempo a si mesmo, pois ela é escrita e, como tal, vai-se manter no tempo e manter o que se diz no tempo” (FOUCAULT, 2001, p. 167).

Para Foucault (2001), ainda que a função da linguagem seja temporal, o “ser” dessa linguagem é espacial. Sua justificativa é que, de modo geral, “só há signos significantes, com seu significado, por leis de substituição, de combinação de elementos, por conseguinte, em um espaço” (FOUCAULT, 2001, p. 168). Podemos perceber que a ordem de existência do signo, nesse caso, é mais espacial do que temporal. O espaço literário, por essa perspectiva, deixa de ser analisado apenas por seu caráter descritivo e não figura como mero elemento

decorativo, como muitas vezes nos apontou a crítica literária. Nesse sentido, Bachelard afirma que

É pelo espaço, é no espaço que encontramos os belos fósseis de duração concretizados por longas permanências. O inconsciente permanece nos locais. As lembranças são imóveis, tanto mais sólidas quanto mais bem espacializadas. Localizar uma lembrança no tempo não passa de uma preocupação de biógrafo e corresponde praticamente apenas a uma espécie de história externa, uma história para uso externo, para ser contada aos outros. Mais profunda que a biografia, a hermenêutica deve determinar os centros de destino, desembaraçando a história de seu tecido temporal conjuntivo que não atua sobre nosso destino. Mais urgente que a determinação das datas é, para o conhecimento da intimidade, a localização nos espaços da nossa intimidade. (BACHELARD, 2008, p. 29)

Levando em consideração a teoria bachelardiana, podemos asseverar que é no espaço que se desenrolam as ações e, ao contrário da irreversibilidade do tempo vivido, as lembranças do espaço tendem a permanecer. Ainda sobre essas reflexões, Borges Filho (2007, p. 157) afirma que todas as categorias da narrativa podem ser homologadas pela estruturação do ambiente, produzindo diversos efeitos que demonstram a intrínseca relação que há entre a espacialidade e a construção do enredo. Essa relação nos revela a confluência do sujeito com o espaço, seja a partir da experiência, da percepção ou mesmo por meio da memória. Logo, tanto as personagens influenciam o ambiente, quanto são influenciadas por ele. É o que justifica nossa escolha por essa categoria da narrativa, uma vez que o homem, enquanto ser social, pode se descobrir por meio do espaço ao refletir sobre seu sentimento de pertencimento e sobre sua construção identitária. Desse modo, concluímos que é de grande relevância verificarmos como o espaço se constitui na obra literária e é justamente essa vertente que subsidia nosso projeto.

Nessa perspectiva, temos o estudo fenomenológico do filósofo e poeta francês Gaston Bachelard em *A poética do espaço* (2008), na qual o autor apresenta a topoanálise e a denomina como uma análise auxiliar da psicanálise. A topoanálise, de acordo com o teórico, seria, então, “o estudo psicológico sistemático dos locais de nossa vida íntima” e teria como foco, além das relações entre personagens e lugar, a natureza da imagem poética sobre a espacialidade. Isso corresponde dizer que, além da estruturação de um ambiente psicológico, também haveria preocupação com a constituição do espaço por meio do trabalho poético com a linguagem (BACHELARD, 2008, p. 28).

Precisamos averiguar ainda as reflexões que alguns estudiosos fizeram acerca da terminologia apresentada por Bachelard. Assim, nos apoiamos nas referências básicas do estudo de Yi-Fu Tuan (2013), renomado geógrafo sino-americano que, ao discutir os

conceitos de lugar e espaço, acaba por fazer uma distinção entre eles. O autor estabelece ao lugar uma relação de segurança, intimidade e estabilidade, enquanto o espaço sugere amplidão, instigando o homem a “aventurar-se no desconhecido e experimentar o ilusório e o incerto” (TUAN, 2013, p. 18). Tuan, no entanto, sobreavisa que

Os seres humanos necessitam de espaço e de lugar. As vidas humanas são um movimento dialético entre refúgio e aventura, dependência e liberdade. No espaço aberto, uma pessoa pode chegar a ter um sentido profundo de lugar, e na solidão de um lugar protegido, a vastidão do espaço exterior adquire uma presença obsessiva. (TUAN, 2013, p. 72).

Em tal caso, a distinção entre lugar e espaço acaba sendo definida pela necessidade psíquica do sujeito, no que se conclui que, em seus estudos, Tuan (2013, p. 18) coloca em evidência a relação entre lugar, espaço, experiência e topofilia¹, revelando o elo afetivo que há entre o ser humano e o ambiente que o cerca.

Esse e outros estudos de diversas áreas possibilitaram alguns avanços nas pesquisas sobre a espacialidade, sendo importante analisar como as discussões sobre espaço e textos literários ampliaram os conceitos teóricos sobre o assunto. Temos, nesse caso, que apresentar o posicionamento de Borges Filho (2007, p. 157), que contesta o conceito de distinção entre lugar e espaço, ao mesmo tempo em que separa o espaço ficcional em cenário (criado pelo homem) e natureza (espaço sem intervenção humana). Expandindo ainda a discussão sobre topoanálise e topofilia, o estudioso afirma que nem sempre o cenário representa sinônimo de proteção e felicidade, podendo haver uma relação sentimental negativa da personagem com certos ambientes. Para distinguir os sentimentos em relação ao espaço, Borges Filho (2007) utiliza dois neologismos: a topopatia e a topofobia. O primeiro termo se refere ao espaço em que a personagem se sente bem, sendo “benéfico, construtivo, eufórico”. O segundo termo, por sua vez, traz um sentimento negativo em relação ao espaço, o que o torna, portanto, “maléfico, negativo, disfórico” (BORGES FILHO, 2007, p. 158).

Outro estudo importante diz respeito às noções de liso e estriado relacionadas ao espaço. Na obra *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (1995), Gilles Deleuze e Félix Guattari fazem uma distinção entre o espaço denominado liso, que consideram nômade e aberto, com o espaço estriado, sedentário com tendência ao fechado. Segundo essas definições

¹ Topofilia – termo criado por Bachelard (2008), que significa exame das imagens do espaço feliz.

A elaboração do espaço liso desencadeia uma propaganda descentrada, que se caracteriza por metamorfoses contínuas, desencadeando uma rede complexa de linhas. [...] No estriamento, existe a coordenação das linhas e dos planos, indicando a normalização da vida e a classificação de funções e lugares dos sujeitos que nele se encontram inseridos (GAMA-KHALIL, 2010, p. 225).

Apesar de aparentarem espaços definidos por suas características opostas, é preciso salientar que os espaços podem alterar-se de uma forma para outra conforme os sujeitos agem nesses espaços, posto que “dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si: o espaço liso não para de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso” (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p. 157).

Podemos entender melhor esses conceitos ao acrescentarmos os estudos de Foucault em *Outros espaços* (2001) e *As palavras e as coisas* (2002), em que o teórico trabalha com a noção de espaço heterotópico e utópico. Espaços heterotópicos, segundo o autor, “são espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis” (FOUCAULT, 2001, p. 415) e, por estarem abertos à multiplicidade, podem ser relacionados ao espaço liso, como aponta Gama-Khalil (2010, p. 12). Seria um espaço de ilusão, que pode ser criado como modo de denunciar espaços reais ou para representar um espaço real perfeito em contraposição a outro, desordenado.

Já o outro tipo de espaço, denominado utópico, é “a própria sociedade aperfeiçoada ou é o inverso da sociedade, mas, de qualquer forma, essas utopias são espaços que fundamentalmente são essencialmente irreais” (FOUCAULT, 2001, p 415), o que significa dizer que, por sua semelhança ao estriado, esse espaço se apresenta como organizado e delineado por relações de poder e, se não pode existir na realidade, se desenha na fantasia. Acreditamos que tais termos são fundamentais para analisarmos cenários que tem um estreito vínculo com os seres que nele interagem.

2.2 O espaço casa

Quando ponderamos sobre qual seria o tipo de cenário que interage de forma mais íntima com as personagens de uma obra literária, nos reportamos ao espaço casa. Assim, a casa foi selecionada para ser um dos objetos de estudo desta pesquisa. Nesse caso, ela pode ser representada, segundo as denominações geográficas, como um lugar dotado de significados particulares e de relações humanas e é nesse sentido que pretendemos

caracterizar a relação fundamental entre personagem e espaço presente nas obras do *corpus* sugerido para o trabalho.

Se a casa é dotada de significados e faz parte da nossa vivência, certamente está entre as imagens poéticas formadas pelos arquétipos da consciência humana. É a partir desse preceito que Bachelard (2008, p 198) relaciona a imagem poética a um arquétipo que advém da reflexão a respeito do sentido abrangente do ser e, por esse sentido entendemos que o ser e o espaço não podem ser dissociados. A imagem poética, portanto, pode ser associada à casa no que diz respeito ao espaço que desperta a imaginação, pois a imagem constrói paredes, cria o sentimento de proteção, traz as lembranças do passado. O teórico ainda afirma que a casa é o lugar dos devaneios, que integra os pensamentos, as lembranças e os sonhos do homem. Ela pode ser considerada o primeiro mundo, o berço do ser humano, pois “a casa é, como se diz frequentemente, nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos. Um cosmos em toda acepção do termo” (BACHELARD, 2008, p. 200).

As imagens poéticas que se formam por meio desse espaço, quer o habitemos, o recordemos ou o fantasiemos, não podem ser descritas como um episódio qualquer, pois elas revelam a função de acolhimento e o modo como o espaço reflete quem somos. Segundo o poeta, isso significa dizer que, na “mais interminável das dialécticas, o ser abrigado sensibiliza os limites do seu abrigo. Vive a casa em sua realidade e em sua virtualidade”, através do pensamento, dos sonhos e dos devaneios (BACHELARD, 2008, p.25). Desse modo, temos como hipótese que, ao se estudar a relação da casa com o sujeito, conseguimos compreender o processo de construção identitária do ser humano, assim como seu sentimento de pertencimento em relação aos espaços que o abriga. Essa hipótese funcionou como um dos moteis da pesquisa realizada e que agora é descrita e analisada neste espaço da dissertação.

Cremos que, pela sua intrínseca relação com o sujeito, a casa pode ser vista “como um instrumento de análise para a alma humana” (BACHELARD, 2008, p. 20). Conforme Bachelard (2008, p. 23), é por meio dos espaços da intimidade que se consegue compreender o ser humano em sua essência e, por esse viés, sugere um estudo fenomenológico sobre o tema mediante a análise das imagens suscitadas pelo espaço da casa, com seus ambientes e objetos.

De acordo com essa perspectiva, o autor nos incita a descobrir como a casa deixa de ser um espaço concreto quando ressoa a vivacidade de seus integrantes. Assim, conhecer as teorias que nos deram apporte para o estudo do espaço nas obras selecionadas para o nosso trabalho foi fundamental. A partir delas podemos avaliar como os aspectos que, em geral, são analisados em todos os espaços ficcionais, se configuram no espaço casa, uma vez que esse

espaço possui características peculiares, sendo considerado por Bachelard (2008) como um ser privilegiado; isso, é claro, desde que a consideremos ao mesmo tempo em sua unidade e em sua complexidade, tentando “integrar todos os seus valores particulares num valor fundamental” (BACHELARD, 2008, p. 23).

Partindo dessa concepção de ser privilegiado, Bachelard (2008, p. 24), elabora um estudo fenomenológico da casa, no qual ela é considerada como espaço primordial para a constituição da subjetividade, visto que é nesse espaço que o mundo do ser humano se inicia. Para o autor, a casa é “nossa primeiro universo” e pode ser vista como um espaço complexo, onde as experiências humanas transcorrem de modo significativo. A esse respeito, Bachelard declara que

A casa é, à primeira vista, um objeto rigidamente geométrico. Somos tentados a analisá-la racionalmente. Sua realidade inicial é visível e tangível. É feita de sólidos bem talhados, de vigas bem encaixadas. A linha reta predomina. O fio de prumo deixou-lhe a marca de sua sabedoria, de seu equilíbrio. Tal objeto geométrico deveria resistir a metáforas que acolhem o corpo humano, a alma humana. Mas a transposição para o humano ocorre de imediato, assim que encaramos a casa como um espaço de conforto e intimidade, como um espaço que deve condensar e defender a intimidade. Abre-se então, fora de toda racionalidade, o campo do onirismo. (BACHELARD, 2008, p. 64)

Vista por esse ângulo, a casa traz a imagem de um lugar feliz, recebendo por isso a denominação de topofilia. A materialidade da construção, com seu telhado e suas paredes mesclam-se aos sentimentos de afeto e proteção, assim como aos sonhos. Com isso, já não se pode delimitar com precisão o que é real ou irreal, o que é objetividade ou subjetividade, o que é concreto ou fantasia. Em vista disso, Bachelard (2008, p. 24) afirma que é preciso dizer “como habitamos o nosso espaço vital de acordo com todas as dialécticas da vida, como nos enraizamos, dia a dia, num ‘canto do mundo’” e complementa que a casa é esse “nossa canto do mundo”. Dessa forma, convém ressaltar que fundamentamos nossa pesquisa tendo por base os estudos teóricos do autor sobre a casa, pois na visão bachelardiana, analisar a imagem do espaço casa nos horizontes teóricos da psicologia, da psicanálise e da fenomenologia é o mesmo que estudar a topografia da natureza íntima de um ser.

Mas, se o estudo do espaço casa é tão profícuo, como sugere Bachelard (2008), então por que há poucos olhares para esse espaço? Em nossa pesquisa, além da teoria bachelardiana sobre a relação imagem-casa-afetividade, encontramos apenas a obra de Elódia Xavier (2012), que se propõe a analisar a casa pela visão da ficção de autoria feminina.

A casa, no parecer da autora, é representada tendo, muitas vezes, significados antagônicos como liberdade e prisão. Desse modo, Xavier (2012) faz uma análise de obras literárias que descrevem cenários em que vivem personagens femininas e a relação íntima que

os ligam. De acordo com as experiências de cada personagem, o espaço assume diversas facetas: casa couraça, casa protetora, casa da infância, casa fortaleza, casa acolhedora, casa testemunha, entre outras. Cada uma dessas casas representa o imaginário feminino de consagradas escritoras brasileiras que, na ficção, vão além das paredes de tijolos e transformam a construção física em metafórica, extrapolando os significados usuais através da dimensão semântica.

Levando em consideração o que foi discutido, acreditamos que tanto o estudo do espaço ficcional quanto o olhar específico para o espaço casa sejam um desafio que aceitamos ao procurarmos compreender como a linguagem literária constrói tal espaço. Concentramos nosso objetivo no trabalho proposto para esta pesquisa, que visa a desenvolver uma escrita criativa dos alunos-leitores a partir da leitura e reflexão de obras literárias que desenvolvem a narrativa em torno do protagonismo espacial desempenhado pela casa. As obras escolhidas para compor o *corpus* da pesquisa foram *A casa da madrinha*, de Lygia Bojunga e *Por parte de pai*, de Bartolomeu Campos de Queirós.

2.3 A autora de *A casa da madrinha*

Muitas respostas que procuramos podem ser encontradas nas obras de Lygia Bojunga. Com vinte e três livros publicados, a autora é reconhecida nacionalmente e internacionalmente por suas obras, sendo que entre um dos inúmeros prêmios recebidos está a medalha Hans Christian Andersen, considerada como o prêmio Nobel para escritores de literatura infantil e juvenil de todo o mundo.

A autora iniciou sua carreira como escritora de livros infantis e juvenis, mas depois do terceiro livro, ela percebeu que queria “simplesmente” escrever literatura, independente do público.

[...] naquele tempo escrever/criar personagens era, pra mim, uma forma de sobreviver e de poder construir a casa que eu queria pra morar (a Boa Liga); só depois, quando eu abracei a literatura, é que eu me dei conta que escrever/criar personagens era muito mais que um jeito de sobreviver: era – e agora sim! – o jeito de viver que eu, realmente, queria pra mim (CASA LYGIA BOJUNGA, 2011, online).

Entretanto, os prêmios conquistados por suas obras comprovam que, desde o primeiro livro, Lygia Bojunga deixou extravasar sua paixão pela literatura em narrativas com alto valor

simbólico e estético, sem deixar de lado as reflexões ideológicas e críticas contundentes em relação aos problemas provenientes da sociedade.

O trabalho literário de Lygia Bojunga inspirou nosso projeto e, consequentemente, serviu como alicerce para a pesquisa, uma vez que a maioria das narrativas da premiada escritora brasileira apresenta a casa como cenário de conflitos existenciais, espaço de memórias ou mesmo de invenção do imaginário. Isso nos faz levantar a hipótese de que, por trás das personagens, há uma escritora que possui um elo afetivo com esse espaço e essa afetividade se reflete em suas obras.

A casa chega a ser o tema central de alguns enredos, como em *Fazendo Ana Paz*, cujo espaço ficcional abriga a memória de três Anas, que se transformam em Ana Paz quando se encontram em uma casa feita de sobras de memória da escritora. Em outros enredos, a casa se configura como cenário de inquietantes tramas, onde questões sociais complexas descortinam as vicissitudes da existência humana, como é o caso de *Sapato de Salto*, em que uma menina de “quase onze anos”, em seu sapato de salto, vive conflitos existenciais e realidades que podem desassossegar a vida.

Assim, cada casa representa mais que um espaço, podendo ser comparada a uma personagem, pois a escritora transforma a construção física em vozes que ressoam as suas referências e influências. Como sugere a escritora, há uma relação intrínseca entre a criação literária e a casa

Pra mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida. Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede, deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado. E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro pra brincar de morar em livro. De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras paredes). Primeiro, olhando desenhos; depois, decifrando palavras. (CASA LYGIA BOJUNGA, 2011, online)

Não podemos deixar de citar, ainda, duas importantes casas que dão vazão ao processo criador de Lygia Bojunga. Uma se refere à editora Casa Lygia Bojunga, espaço que a autora criou exclusivamente para abrigar seus personagens e para poder acompanhar o caminho que seus livros percorrem até chegar à mão do leitor. A outra corresponde à Fundação Cultural Casa Lygia Bojunga, que desenvolve projetos de leitura com comunidades carentes e é onde a escritora pode ter um contato mais próximo com seus leitores.

2.4 A casa da madrinha

Esmiuçar a casa no campo da teoria literária, considerando seus integrantes, seus ambientes e objetos é algo que realmente nos instiga. Assim, dentre as fascinantes casas literárias de Lygia Bojunga, escolhemos *A casa da madrinha*, na qual os espaços e objetos corroboram para deflagrar um ambiente de fantasia, onde todos os desejos de um menino podem ser realizados. Nessa casa, a articulação entre o real e o imaginário rompe as fronteiras delimitadas pela razão, o que possibilita aos personagens movimentarem-se entre o mundo real e o irreal, criando um espaço de devir que resguarda as lembranças, os desejos e os sonhos do garoto das relações sociais conflituosas que a sociedade impôs.

A casa da madrinha, nesse caso, passa a ser protagonista da narrativa, sendo os personagens os principais responsáveis por sua constituição insólita. Dessa forma, concordamos com Elôdia Xavier (2012) quando afirma que o estudo do espaço casa pode ser um instrumento valioso para a compreensão do sujeito e suas relações e, ao se estudar esse espaço, “não se podem desprezar os demais elementos constitutivos do tecido textual, pois interagem entre si, sobretudo no caso da intersecção personagem/espaço” (XAVIER, 2012, p. 20).

Assim, iniciamos nosso estudo analisando os personagens que se relacionam de forma mais estreita com a casa da madrinha. Na narrativa, encontramos Alexandre, menino pobre da periferia do Rio de Janeiro, que trabalha como vendedor ambulante na praia. Um dos seus prazeres é estudar, mas precisa abandonar a escola quando complica a situação financeira da família. Os dramas de Alexandre se agravam quando Augusto, seu irmão do meio, que o introduziu ao mundo da fantasia contando histórias na hora de dormir, se casa e parte para São Paulo. Desencantado com a realidade a sua volta, sai em busca da casa da madrinha, pois, segundo o irmão, é uma casa mágica capaz de resolver todos os conflitos e desejos do menino. Na porta azul, dentro de uma flor amarela, tem uma chave esperando por ele e, certamente, ao colocá-la no bolso, terá controle de todos os seus medos.

[...] - Ela abre fácil?
 - A flor?
 - Não, a porta. Abre fácil ou a gente tem que dar um empurrão que nem essa aqui de casa? Augusto?
 [...] - Que nada, é porta joia. E tem duas chaves, uma pra abrir por dentro e outra por fora.
 - Ué, por quê?
 - Tua madrinha achou melhor: se você chega de repente e a casa tá fechada, não tem problema nenhum, é só abrir a porta e entrar.

- Mas então qualquer pessoa pode entrar, até ladrão.

- Não pode não porque a porta escondeu a chave que abre por fora lá dentro da flor. Bem fundo. Ninguém sabe desse esconderijo; só nós dois. Quer dizer, só nós quatro: tua madrinha, eu, você e a porta azul. Não espalha, viu?

[...]

- Mas então... Escuta, sempre que eu tô com medo do escuro, de ficar sozinho, de trabalhar, de uma porção de coisas, você diz que o medo tá ganhando de mim, não diz?

- Digo.

- E quando um dia eu te perguntei quando é que eu ia ganhar dele você disse que era quando eu tivesse a chave da casa no bolso. Agora você tá dizendo que a chave é minha, então tá na hora de eu começar a ganhar do medo, não tá? Hem? Augusto! Ei, Augusto! Você tá dormindo? [...]. (BOJUNGA, 2009, p. 47-50)

O espaço, no caso, se configura como um dos elementos imprescindíveis na narrativa, pois não funciona apenas como pano de fundo, mas influencia diretamente no desenvolvimento do enredo, tanto no plano físico quanto simbólico. A casa de Alexandre se apresenta como um cenário topofóbico, negativo, onde as carências e os medos do menino se intensificam com a ausência do irmão. Sendo assim, o garoto precisa procurar seu espaço de topopatia, partindo, portanto, para o interior do Brasil, como indicou Augusto ao dar a localização da casa da madrinha.

Durante a sua jornada, Alexandre encontra um pavão, que pensava “pingado”. Os dois começam a fazer apresentações de modo a conseguir donativos para a viagem e, em um dos *shows*, conhecem a menina Vera, que lhes dá abrigo por alguns dias. Em sua estadia nos fundos da casa da menina, o garoto relata suas aventuras, desventuras e seu objetivo de encontrar a casa da madrinha. Alexandre conta sobre a relação com seus familiares, com seu querido irmão, com a escola, com a admirada professora da maleta cheia de envelopes coloridos com atividades inspiradoras. Revela, ainda, como encontrou o pavão e a história que o Pavão lhe relatou sobre o ingresso na Escola Osarta, o fascínio pela Gata da Capa, até chegar à condição de ter o pensamento controlado por um filtro. Por fim, diz como o irmão descreveu a casa que espera encontrar “[...] lá pro interior, bem pra dentro do Brasil” (BOJUNGA, 2009, p. 70).

Notamos que Augusto é o personagem responsável tanto por alimentar o espírito imaginativo de Alexandre quanto de lançá-lo em busca da realização de seus sonhos, pois, ao inventar uma casa que alimenta, que veste, que protege, ele oferece ao menino a imagem das fadas madrinhas dos contos de fadas, que realizam o desejo dos seus pupilos. Porém, em vez de dar ao menino uma fada madrinha capaz de transformar em realidade os seus sonhos, Augusto transfere para a casa tal função porque entende que as necessidades do menino vão além de um momento mágico; Alexandre precisava de um espaço mágico. Assim, a casa

descrita por Augusto deixa de ser um espaço físico para ser, simbolicamente, um lugar de segurança, de reencontros, de autoconhecimento.

Logo, podemos perceber que Lygia Bojunga defende, através da representação simbólica da casa, a imprescindibilidade da fabulação para a formação do sujeito. A autora subscreve, por meio de sua obra, o que Antonio Cândido (1995, p.174) considera como parte da natureza humana, pois, conforme o autor ninguém consegue viver sem fabular, sem procurar entender como o mundo é ou como poderia ser.

Para Bruno Bettelheim (1980), a criança que tem a capacidade de imaginar (e, com isso, fabular), encontra soluções para as dificuldades do presente que considera insuportável, estabelecendo, portanto, um sentimento de esperança no futuro. O teórico afirma que “a criança necessita muito particularmente que lhe sejam dadas sugestões em forma simbólica sobre a forma como ela pode lidar com estas questões e crescer para a maturidade” (BETTELHEIM, 1980, p. 14).

Sendo assim, o fabular facilita a tarefa de superação que a fase infantil requer da criança. Vemos em Alexandre a representação do herói que parte de seu lar para cumprir uma missão, que no caso seria a de encontrar na casa da madrinha sua própria condição de sujeito e a chave para superar seus medos. De acordo, ainda, com as ponderações de Bettelheim (1980) sobre a importância da fabulação para a criança,

[s]ó partindo para o mundo é que o herói dos contos de fada (a criança) pode se encontrar; e fazendo-o, encontrará também o outro com quem será capaz de viver feliz para sempre; isto é, sem nunca ter de experimentar a ansiedade da separação. O conto de fadas é orientado para o futuro e guia a criança – em termos que ela pode entender tanto na sua mente inconsciente quanto consciente – a abandonar seus desejos de dependência infantil e conseguir uma existência mais satisfatória independente (BETTELHEIM, 1980, p. 19).

O “viver feliz para sempre” de Alexandre foi concretizado quando um momento de suspensão temporal resultou em uma insólita conjunção entre a dimensão do mundo prosaico com o mundo fantástico. Por ser uma casa feita de fantasia, a casa da madrinha só poderia existir em um momento de devir do afilhado, mas ele não transpassou os limites dessa fronteira entre o real e o irreal sozinho.

[...] Lá na frente tinha um morro pequeno. Redondo cheio de flor. [...] Bem em cima do morro, meio tapada de flor, tinha uma casa bem branca, com uma janela de cada lado e mais uma porta azul. Alexandre meio que ria, meio que se engasgava com tanta alegria, e Vera só dizia:

– E eu que pensei que você nunca ia chegar lá. O Pavão começou a se sentir muito feliz. [...]

– Olha a flor amarela no peito da porta azul! [...] Vera cochichou para Alexandre [...]

– Vê se a chave tá mesmo guardada no fundo da flor. [...] Então Alexandre enfiou a mão na flor e tirou a chave lá de dentro. [...] E foi só rodar a chave que a porta azul abriu bem devagar, igualzinho como o Augusto tinha dito [...]. (BOJUNGA, 2002, p. 96-97)

O garoto compartilhou com Vera e o Pavão a magnitude de desfrutar todas as emoções que a casa da madrinha poderia lhe oferecer. Dessa forma, eles brincaram, nadaram, se fantasiaram, ouviram histórias de Augusto, que chegou para uma visita. Sem contar que não precisaram se preocupar com roupas e comida, pois a casa oferecia tudo o que era necessário, mantendo-os saciados dos elementos materiais e afetivos que lhes faltavam na vida real.

Ali, na casa da madrinha, todos os sonhos se concretizam e os problemas se resolvem. Ela representa a casa que foi definida por Bachelard (2008, p. 26) como responsável por fazer “a conexão para as lembranças, os pensamentos, e os sonhos dos homens”, sendo que “a casa afasta contingências, multiplica seus conselhos de continuidade. Sem ela, o homem seria um ser disperso. Ela mantém o homem através das tempestades dos céus e das tempestades da vida”.

[...] Alexandre olhava e olhava, e quase não acreditava. Estava tudo lá. Uma janela dando para o mar (eles viam o sol subindo), a outra dando pro mato (a lua sumindo), a outra fechada, e a outra com cortina listada. A cadeira que abraçava. O armário que dava roupa. O outro que dava comida. A portinha que descia pro porão [...]. (BOJUNGA, 2009, p. 98)

Alexandre, então, encontra o que estava procurando, desde a chave na porta azul de uma casinha branca no alto do monte, até a maleta da criativa professora que o seu irmão disse ter visto lá. Um dos armários sempre servindo comida e o outro, roupas e calçados do jeito que a pessoa escolhe, e ainda a cadeira que não gosta de gente mal-educada. Na janela encoberta pela cortina listrada repousa a Gata da Capa. Do outro lado, a janela, encrenqueira e emperrada, continua fechada e o relógio, responsável por marcar o tempo, se distrai com o contador de histórias.

Para Todorov (2017), toda narrativa fantástica apresenta um acontecimento insólito que provoca hesitação. Sendo assim, na obra *A casa da madrinha*, essa hesitação poderia acontecer diante da transgressão de limites causada pelo imaginário de Alexandre, fazendo com que os animais, espaços e objetos que conhecemos no mundo real ganhem características próprias em um mundo perfeito, heterotópico e utópico ao mesmo tempo. Porém, a explicação dos acontecimentos sobrenaturais da narrativa é dada pela suspensão do espaço social e do tempo quando Alexandre começa a desenhar um espaço psicológico que o leva à sonhada casa da madrinha.

[...] Ela olhou o relógio. Ele pegou uma folha e tapou o mostrador. Ela riu; ele repetiu:

- A gente inventa um cavalo.
- Então tá. Como é que ele vai ser?
- Amarelo. [...] (BOJUNGA, 2002, p. 89)

Com base na análise apresentada, nos reportamos aos estudos de Lilian Lima Maciel (2014), nos quais a pesquisadora constata que o espaço da casa da madrinha “permite o alisamento de todos os personagens. Esse espaço mágico, além de questionar a rigidez da organização do real vai transgredi-la abrindo e pluralizando os sentidos” e complementa que “não existe fantástico fechado a uma só perspectiva ou uma conclusão, a narrativa fantástica tem como pressuposto o inesperado, ainda que os elementos sejam tão familiares como a casa” (MACIEL, 2014, p.81). E essa constituição da ficção fantástica, que conduz o leitor a novas formas de leitura do mundo, de acordo com Irène Bessière (1974), somente é possível por via da linguagem, uma vez que

A ficção fantástica fabrica assim outro mundo por meio de palavras, pensamentos e realidade, que são deste mundo. Esse novo universo elaborado na trama do relato se lê entre as linhas e os termos, no jogo das imagens e das crenças, da lógica e dos afetos, contraditórios e comumente recebidos (BESSIÈRE, 1974, p. 3).

Ao lermos a obra, podemos observar que todo o processo de construção literária bojunguiana está alicerçado em uma rica linguagem simbólica, poética e imagética. É essa linguagem plurissignificativa que provoca o leitor, permitindo-lhe perceber o mundo que o cerca e ensinando-lhe, de forma lúdica e prazerosa, a conviver com experiências comuns à vida, como as perdas e medo.

Em *A casa da madrinha*, a autora explora os recursos da linguagem de modo que as palavras ganhem significados múltiplos, principalmente no que se refere à simbologia espacial, pois “à medida que o espaço se vai particularizando cresce o investimento descriptivo que lhe é consagrado e enriquecem-se os significados recorrentes” (REIS; LOPES, 2002, p. 136). Essa simbologia pode ser notada a partir do título, porque, como já vimos, a palavra casa remete a vários significados na topoanálise feita por Bachelard (2008) e para Xavier (2012), que a considera um símbolo feminino que pode significar proteção maternal.

Madrinha, por sua vez, pode ser definida como uma segunda mãe, porém quando possui a capacidade de operar inacreditáveis transformações por meio da magia, podemos relacioná-la às fadas encontradas em diversas obras infantis, em que realizam todos os gostos, vontades e fantasias de seus escolhidos. Podemos dizer que as fadas com poderes mágicos simbolizam a capacidade que o sujeito possui para elaborar, na imaginação, os desejos que

não se pode realizar no mundo prosaico. Assim, a fada madrinha cede a casa, espaço de realização dos sonhos nessa obra bojunguiana.

Seguindo por esse caminho, é possível analisar os elementos discursivos como a linguagem informal e gírias próprias da condição sócio-cultural das personagens, assim como o uso de letras maiúsculas para designar pessoas e animais como a Professora, o Pavão, o cavalo Ah, a Gata da Capa, entre outros.

[...] – Eu tô viajando, tô indo pra casa da minha madrinha.
 Vera desanimou: tá indo? Só tá de passagem? Não vai ficar? Sentou também:
 – Ela mora longe?
 – Acho que ainda tem muito caminho. O Augusto falou que eu tinha que ir andando toda vida. O Augusto é meu irmão, sabe? Ele tá trabalhando numa fábrica lá em São Paulo [...]. (BOJUNGA, 2009, p. 21).

Também é importante ressaltar que a narrativa nos transporta para o mundo das cores, dos cheiros e dos sons através das percepções dos sentidos humanos. Segundo Tuan (2012, p. 30), “o ser humano percebe o mundo simultaneamente por meio de todos os sentidos” e, como resultado, nos permite estender-se para esse mundo, como podemos constatar na casa da madrinha.

[...] Bem em cima do morro, meio tapada de flor, tinha uma casa bem branca, com uma janela de cada lado, e mais uma porta azul [...]. (BOJUNGA, 2009, P. 97)

[...] O Ah foi volteando o morro na calma, um cheiro tão forte de flor que os quatro ficaram até meio tontos [...]. (BOJUNGA, 2009, p. 97)

[...] O relógio grande, comprido, de pé, batucava o tempo (gostoso mesmo). Eles ficaram parados na porta escutando o batuque [...]. (BOJUNGA, 2009, p. 98)

O diálogo entre a imagem e a percepção sensorial que se estabelece através da palavra é o modo como o processo de criação estética mais se manifesta na linguagem plural de Lygia Bojunga, ressaltando toda a sua sensibilidade poética. A forma encantada com a qual ela criou a casa da madrinha, muitas vezes nos reporta à estrutura dos contos de fadas, mas como já apontamos, isso só acontece no momento de devir de Alexandre, quando ele precisa enfrentar todos os medos que a vida prosaica lhe instituiu.

As experiências vividas no universo insólito da casa, portanto, representam a superação das perdas e medos do garoto. O espaço de fantasia se esvai quando a suspensão do tempo acaba porque o relógio se lembra que não batia as horas desde que a turma do menino entrou na casa e, então, faz o maior alvoroço.

[...] O relógio de pé tomou um susto: lembrou que desde que a turma tinha chegado ele não tinha batido mais hora. Com tanto movimento, tanto entra e sai, tanta história, ele tinha se esquecido completamente da vida. Afobou. Não lembrou mais que horas eram. Desatou a bater tudo atrapalhado. (BOJUNGA, 2009, p. 104).

O espaço volta a ser o depósito de ferramentas da casa de Vera. Entretanto, o mundo de Alexandre já não é mais o mesmo. Como havia sugerido seu irmão Augusto, havia chegado a hora de colocar a chave no bolso e partir. A chave que fechava uma fase de sua vida e abria caminho para a esperança de uma vida melhor.

[...] Alexandre pegou a chave e guardou no bolso: – Que legal! Agora vou viajar com a chave da casa no bolso; não vou ter mais problema nenhum. Lembra o que o Augusto falou? Vera ficou olhando pra ele sem entender.

– Não lembra não, Vera? Eu te contei. Ele disse que no dia que eu botasse a chave da casa no bolso, o medo não ganhava mais de mim. Riu. – Já pensou? Agora eu posso viajar toda vida. Quando o medo bater, eu ganho dele e pronto. (BOJUNGA, 2009, p. 112).

Atentamos para o fato de que o nosso intuito não tinha por base fazer um exame minucioso da obra *A casa da madrinha*, de Lygia Bojunga, mesmo porque cremos que são inesgotáveis suas possibilidades de leitura. Procuramos, nessa breve análise, destacar alguns recursos expressivos que um escritor pode se utilizar para representar um espaço tão essencial como a casa. Nossa objetivo é que o aluno-leitor, em contato com *A casa da madrinha* e, a partir desse olhar voltado à linguagem literária, consiga repensar sua forma de ser/existir enquanto sujeito e amplie seu repertório descritivo sobre a casa.

2.5 O autor de *Por parte de pai*

O escritor, educador, crítico de arte, museógrafo e ensaísta Bartolomeu Campos de Queirós nasceu em Pará de Minas, em Minas Gerais. Passou boa parte da infância em Papagaio e Pitangui, interior do Estado, onde morava com os avós paternos. Seus estudos do ensino básico e médio foram feitos em internato e convento. Já adulto, mudou-se para Belo Horizonte, onde deu início ao curso de Filosofia. Termina o curso no Instituto Pedagógico de Paris, na França e, logo após escrever seu primeiro livro *O peixe e o pássaro* (1971), retorna ao Brasil. Foi integrante do projeto PROLER da Fundação Biblioteca Nacional, tendo a oportunidade de ministrar seminários sobre arte, educação e literatura.

Amante das palavras, Bartolomeu Campos de Queirós, ou Bartô como era chamado carinhosamente pelos mais próximos, firmou seu estilo de escrita com uma prosa poética da mais alta qualidade. Com mais de quarenta títulos publicados, alguns traduzidos para o inglês,

francês, espanhol e dinamarquês, o autor foi condecorado inúmeras vezes com medalhas e prêmios, entre eles o Chevalier de l'Ordre des Arts et des Lettres (França) e o Prêmio Ibero-Americano de Literatura Infantil, da Fundação SM (2008), no México, pelo conjunto de sua obra.

A partir dessa panorâmica biografia de Bartolomeu Campos de Queirós, podemos entender algumas de suas influências literárias, pois, devido ao seu interesse e ativismo em prol da educação, literatura e arte, o escritor precisou viajar muito e, com isso, conheceu países, cidades e pessoas. Ele era um viajante observador, atento a cores, sabores e cheiros que rodeavam cada lugar e isso repercutiu em suas obras profundas reflexões sobre a condição humana. Mas, dentre suas inspirações para a escrita, as mais significativas referem-se às lembranças do tempo da infância, principalmente, quando precisou superar perdas afetivas como a morte de sua mãe e se defrontar com a solidão, devido às frequentes ausências do pai, que era caminhoneiro. Em uma das entrevistas concedidas pelo autor, ele comenta sobre como a mãe cantava maravilhosamente bem quando sentia dores devido ao câncer e se compara a ela porque a escrita é o bálsamo que o alivia das dores da vida.

Minha mãe morreu muito cedo, com 33 anos, de câncer. Eu estava com seis para sete anos. Ela tinha uma voz muito bonita, cantava muito. Umas músicas bonitas de Carlos Gomes, modinhas antigas, modinhas imperiais, canções portuguesas. E quando a dor do câncer era muito grande, ela não suportando, sentava na cama e cantava maravilhosamente bem. [...] há uma presença da minha mãe na minha literatura, porque quando a dor é muita eu escrevo. (QUEIRÓS, 2012, p.10)

Criado pelos avós, Bartolomeu define sua infância como o lugar do desalento porque associa o amor ao sofrimento. A dolorosa lacuna deixada pela morte da mãe e as longas viagens do pai estão presentes em suas memórias de menino criado em um cenário de tradições, costumes e crenças típicos do interior mineiro.

Em minha infância amei tudo – os rios, as aves, as pedras, as nuvens – sem nunca gostar de ninguém. Mais forte que o desejo de gostar, prevalecia o medo de sofrer. E assim sendo que minha infância foi o lugar do desalento. Sentia, sem saber formular, que a dor do parto é também a de quem nasce. (QUEIRÓS, 2012, p. 13).

Considerando-se “um anônimo naquele fim de mundo, naquele miolo de Terra arredondada e sem aparentes arestas” (QUEIRÓS, 2012, p. 24-25) seus dias de menino eram divididos entre a escola e as brincadeiras com os irmãos e os primos. Já as noites eram iluminadas pelas luzes de lamparinas inventoras de fantasmas e por barulhos que aterrorizavam a criança silenciosa e solitária que vivia entre rezas e histórias de assombração.

De noite tinha lamparina, era o querosene que dava a luz. Se dormia com ela acesa, ficava com o nariz todo preto da respiração do querosene. [...] na infância, quando não tem luz, o mundo fica cheio de fantasmas. Até o capote pendurado na porta vira uma pessoa. A sombra de alguém vira um fantasma. Os barulhos ganham novas dimensões. Um gambá que passava pelo forro da casa virava o demônio. Os horários eram diferentes. Dormia-se mais cedo, levantava-se cedo. Era outro tempo. (QUEIRÓS, 2012, p. 3)

Seu discurso em tom confessional, com detalhes e recordações da infância, explicita seu relacionamento com o pai, com os irmãos, com os avós maternos e, principalmente com os avós por parte de pai. Entretanto, notamos que, mais que pessoas, foram os espaços que tiveram grande importância na produção literária do escritor. A vida pacata na cidadezinha mineira, a escola, a igreja, as experiências vivenciadas na casa onde passou sua meninice. Para o literato, viver na casa dos avós paternos contribuiu para a sua formação leitora e literária, uma vez que tanto a avó quanto o avô gostavam de contar histórias, “muitas de alma de outro mundo, de santo” (QUEIRÓS, 2012, p. 05).

O avô, além de contar histórias ou contos de fadas que sabia, também escrevia. Tudo o que acontecia na cidade era registrado nas paredes da casa. Tais circunstâncias fizeram com que se estabelecesse entre os dois uma profunda relação de afeto e aprendizado, pois as paredes da casa do avô seduziam o menino pelas histórias de amor, de desafetos, de mentiras, de objetos e seus destinos. Bartolomeu aprendeu a ler e a escrever através dessa casa-livro. Ali conheceu o mundo das letras e se encantou pelas palavras.

Meu avô, arrastando solidão, escrevia nas paredes da casa. As palavras abrandavam sua tristeza, organizavam sua curiosidade silenciosamente. Grafiteiro, afiava o lápis como fazia com a navalha. A cidade era seu assunto: amores desfeitos, madrugada e fugas, casamento e traições, velórios e heranças. Contornava objetos: serrote, tesoura, faca, machado – e ainda escrevia dentro dos desenhos um pouco do destino de cada coisa; o serrote sumiu, a tesoura quebrou, o machado perdeu o corte. Eu, devagarinho, fui decifrando sua letra, amarrando as palavras e amando seus significados. [...] assim, percebi o serviço das palavras – faca de dois gumes. (QUEIRÓS, 2012, p. 19)

Nessa casa, não se pode dizer que o escritor aprendeu a fazer conta, mas, certamente, aprendeu a “fazer de conta”. Entretanto, ele não chega a considerar o avô um professor, nem a casa uma escola. Em suas memórias, o avô é símbolo do conhecimento não escolarizado e o seu maior encanto estava em cultivar dúvidas através de suas escritas nas paredes, cheias de avisos sobre o mundo e suas fronteiras. Paredes que serviam para testemunhar a sensível habilidade do progenitor em observar e escrever sobre todas as coisas que via pela janela da vida.

Mesmo assim, cada dia eu conhecia mais palavras e mais distâncias, combinando melhor as orações. E suas paredes mais se enchiham de aviso sobre o mundo e as fronteiras do mundo. Eu decorava tudo e repetia timidamente. Eram tranquilas suas aulas, e o maior encanto estava em meu avô cultivar as dúvidas. [...] Mas acreditava, e hoje ainda mais, não ser a casa do meu avô uma escola. [...] Meu avô devia supor que a escola fosse o mundo inteiro, com noite e dia, perdas e ganhos, dores e tristezas, sonos e sonhos. (QUEIRÓS, 2012, p. 20-21)

Nas obras do ciclo memorialista de Queirós, encontramos representações significativas de casas, quando o autor, por meio de relatos de um narrador, revisita a sua infância e deixa ecoar fragmentos das memórias desse espaço através das tramas da ficção e da poesia.

Para Heliana Maria Brina Brandão (PAIVA, 2011, p. 174), o autor relembra seu despertar para a escrita porque, “depois de voar tão longe, veio a necessidade de arribar de volta àquele lugar, ocasião em que as palavras ainda o mantinham preso ao chão, assustadoras e enigmáticas”. Em *Indez*, a casa serve como um “ninho”, que abriga um menino de saúde frágil e sua tradicional família mineira, sendo o tempo o principal agente das mudanças que vão ocorrendo nesse espaço, desde o nascimento prematuro de Antônio até depois dos seus cinco anos, quando precisa se mudar para a casa dos avós a fim de completar seus estudos. Um narrador onisciente descreve a casa como simples e acolhedora, com remendo no chão, mas que servia de abrigo para as histórias de um menino, com suas alegrias, brincadeiras, descobertas, assim como com suas inquietações, dúvidas, e medos.

Era uma casa feita de adobe, cheia de portas e janelas que se abriam para um grande curral, com sombra e os verdes de vários tons. Caiada em branco, ela acolhia o vento, o sol, a lua, a família. [...] de tábuas corridas, o chão tinha a idade da casa, com remendos feitos em madeira de outras cores ou de pedaços de latas de marmelada Colombo. (QUEIRÓS, 2001, P. 13)

Em *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*, outra obra matizada pelo viés autobiográfico de Queirós, a casa retratada denota um ambiente marcado pelo padecimento da mãe devido à doença que a consome. Novamente, as lembranças da infância de um menino são valorizadas e reconstruídas em temas como o amor pela mãe, o respeito pelo pai, o relacionamento com os irmãos, as crenças, a mineirice. Segundo Maria Nazareth Soares Fonseca (PAIVA, 2011, p. 166), nessa obra a escola também recupera, simbolicamente, “alguns significantes da casa e a professora substitui a mãe já doente”, embora a escola seja lembrada com doçura pelo escritor

Muitos dos significantes que se ligam à imagem de aconchego, que estão em casa, não aparecem na escola. Sendo lugar de formação, da aprendizagem para a vida, precisa cortar os laços que a ligam a casa, fortalecer o menino para viver o sofrimento, a dor. (PAIVA, 2011, P. 167)

No que diz respeito ao nosso projeto de pesquisa, é importante compreender a importância que a casa e as histórias que a compõem representam nas memórias de Bartolomeu Campos de Queirós para analisarmos como o autor resgata essa vivência para retratar ficcionalmente e poeticamente a casa da sua infância na obra *Por parte de pai*.

2.6 *Por parte de pai*

Entre os livros de cunho memorialístico de Bartolomeu Campos de Queirós, escolhemos aquele em que o enredo versa em torno de uma casa-livro. Em *Por parte de pai*, o autor trapaceia a língua e o tempo quando reinventa, através da sua prosa poética, o que foi vivido nesse espaço de descobrimentos. Esse trabalho de resgate das memórias mescladas ao inventado convida o leitor a voltar aos devaneios da infância, como sugere Bachelard (2008, p. 25), pois “a memória e a imaginação não se deixam dissociar”. Nesse sentido, Salviano Santiago (2002, p. 40) ressalta que “a ficção nos aproxima muito mais da verdade do que o mero relato sincero do que aconteceu”, uma vez que a preocupação maior do escritor não é contar suas memórias, mas como contá-las.

Quem nos narra as lembranças que tem dessa casa protagonista é o menino, que foi levado para lá depois de perder a mãe para uma doença fatal. A casa pertence a Joaquim e Maria, seus avós por parte de pai e, segundo boatos, ela foi adquirida depois que o avô ganhou na loteria. Naquele dia, a avó disse ter sonhado com um bicho, mas não se lembrava qual, então o avô chamou-a de vaca. Na mesma hora passou um cambista com uma tira do animal; o avô comprou o bilhete. O tom humorístico com que o fato é contado traz à narrativa uma certa leveza que atrai o leitor, despertando seu interesse para descobrir mais sobre a história. Como esclarece Iser (1999, p. 81), o “repertório e as estratégias textuais se limitam a esboçar e pré-estruturar o potencial do texto; caberá ao leitor atualizá-lo para construir o objeto estético”.

Entre os parentes corria, à boca pequena, um boato sobre minha avó. Numa manhã, ela se levantou dizendo ter sonhado com um bicho, mas não se lembrava qual. Meu avô, acreditando em sonhos e até sabia decifrá-los, chamou minha avó de vaca. Nesse momento, um cambista bateu na porta oferecendo uma tira da vaca. Ele não vacilou e comprou o bilhete inteiro. Ganhou a sorte grande na loteria. (QUEIRÓS, 1995, p. 8)

O menino-narrador começa a relatar a sua história a partir das lembranças que tinha do avô na janela, espreitando a rua da Paciência. A casa se abre para a rua com muitas portas e janelas; na frente, três degraus batizados pelo garoto de Pai, Filho e Espírito Santo, como a Santíssima Trindade. Nesse trecho, podemos notar, além da influência religiosa, que o narrador nos apresenta a parte externa da casa, para depois nos guiar para dentro dela.

O interior era um livro escrito pelas letras bonitas de Joaquim. Cada espaço da casa era uma página, na qual o avô registrava tudo o que observava. As paredes reportavam todas as histórias da cidade, inclusive histórias de assombração como a da escrava Maria Turum. Também havia contornos de objetos, como serrote, tesoura, machado e, dentro dos desenhos estava a história, se sumiu, se quebrou, se perdeu o corte. Os cantos eram escolhidos de acordo com a notícia, se era assunto impróprio, o avô escrevia bem no alto para criança não ler. Até as visitas eram registradas. Nada ficava no esquecimento.

Todo acontecimento da cidade, da casa, da casa do vizinho, meu avô escrevia nas paredes. Quem casou, morreu, fugiu, caiu, matou, traiu, comprou, juntou, chegou, partiu. Coisas simples como a agulha perdida no buraco do assoalho, ele escrevia. A história do açúcar sumido durante a guerra, estava anotado. Eu não sabia por que os soldados tinham tanta coisa a adoçar. Também desenhava tesouras desaparecidas, serrotos sem dentes, facas perdidas. E a casa, de corredor comprido ia ficando bordada, estampada de cima a baixo. As paredes eram o caderno. Cada quarto, cada sala, cada cômodo, uma página. Ele subia em cadeira, trepava em escada, ajoelhava na mesa. Para cada notícia escolhia um canto. Conversa indecente, ele escrevia bem no alto. Era preciso ser grande para ler, ou aproveitar quando não tinha ninguém em casa. Caso de visita, ele anotava o dia, a hora, o assunto, ou a falta de assunto. Nada ficava no esquecimento, em vaga lembrança. (QUEIRÓS, 1995, p. 10 e 11)

Enquanto o avô escrevia, o menino inventava histórias sobre cada pedaço da parede. A casa dos avós foi o primeiro livro da criança, que descobre na escrita uma forma de lidar com as tristes lembranças que povoam a sua vida. O fato de seu avô ter o hábito de registrar frases, provérbios, acontecimentos nas paredes da casa permitiu ao pequeno compreender que o imaginário pode agir sobre a realidade. A casa, então, se torna o caderno, o diário, o livro, as memórias averbadas pelo avô. Acordamos com Gama-Khalil, quando afirma que

A casa é o palco da trama, palco das memórias do narrador que, situado em um presente da enunciação, resgata o seu passado, a sua infância e, nesta, a relação intensa vivida com o seu avô e sua avó paternos, ou seja, estabelece-se, pelo movimento da memória, o desenho da sua genealogia por parte de pai. Para reconstruir a si mesmo, por intermédio da memória, o narrador vale-se de um espaço agregador de suas lembranças: a casa do avô. (GAMA-KHALIL, 2013, 258)

O relato de traço oral e subjetivo do menino-narrador, muitas vezes através de uma linguagem metafórica, induz o leitor a uma reflexão sobre o jogo poético que as palavras

propiciam. O texto é marcado por frases curtas, mas sem deixar de apresentar uma construção refinada e repleta de adjetivos e metáforas, de modo a criar no leitor sensações e percepções. Assim, quando o narrador diz que “o quintal se estendia para muito depois do olhar, acordando surpresa em cada sombra” (QUEIRÓS, 1995, p. 42), o que se espera é que o leitor consiga apreender o sentido nas entrelinhas do texto.

As metáforas vão se misturando às memórias do garoto, que vai contando sobre como parou de urinar na cama, as visitas do Padre Libério e seus benzimentos, o medo de não ser filho do seu pai, o pavor das noites escuras, as brincadeiras na rua, os silêncios, enfim, tudo o que girava em torno das expectativas e medos que configuraram a infância. Cabe ao leitor dialogar com esse menino para compreender seus sentimentos conflituosos, sua melancolia, a complexidade das pessoas com quem convive. Nesse sentido, nos reportamos a Eco (1986, p. 37), quando afirma que “um texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da valorização de sentido que o destinatário ali introduziu” e que, “à medida que passa da função didática para a estética, o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa”.

Sendo assim, é importante apresentar a relação familiar que se estabeleceu em uma casa, considerada pelo menino-narrador um lugar de inquietações, descobertas, amadurecimento. Uma de suas mais dolorosas recordações refere-se à perda da mãe, que morreu quando o menino tinha apenas seis anos de idade. Também sofria pela figura despida de afetividade do pai e as suas ausências devido às longas viagens.

Minha mãe já não se movia muito, entre dores, passava as noites em claro controlando gemidos. (QUEIRÓS, 1995, p. 53)

Com o cinto de couro ele me batia, confundindo meu silêncio com teimosia. E quanto mais a correia cantava, mais dor eu sentia. Mas eu não chorava, por dois motivos. Primeiro, porque homem não chora e, segundo, porque dor, quando é demais, não dói. (QUEIRÓS, 1995, p. 55).

Não podemos nos esquecer da imagem/lembrança que o garoto traz da avó. O menino-narrador descreve a progenitora de forma carinhosa e lembra-se do aroma dos quitutes que a avó fazia para agradar os netos.

Vestida de noite, olhar prudente, movimentos brandos, minha avó batia, com dois garfos, as claras para nos servir, de repente, brancos suspiros, com aroma de limão, desmanchando no céu da boca. (QUEIRÓS, 1995, p. 12)

O menino lembra ainda que Maria não gostava de silêncio e de como ela conversava desembaraçadamente com a alma de Maria Turum. A avó era uma contadora de histórias, mas foi silenciada por uma queda na cozinha, que a deixou alheia a tudo.

O avô, por sua vez, é a figura antagônica entre a ternura e a violência. Por um lado, decorava as paredes com sua letra bordada, fazia brincadeiras, abrandava os medos do menino. Por outro lado, matava a pedradas todos os gatos que encontrava pelo caminho.

Abria a porta de manso, para verificar se a chuva de vento não estava entrando pela janela, e benzia meus sonhos. Então com a mão muito branda, arrumava meus lençóis e deixava um recado em minha testa, uma certa bênção leve como os gatos. Também meu avô era econômico nos carinhos e tímido nos gestos. Nesta hora quando os raios esfaqueavam o resto da noite, enrolado em meus pensamentos eu me esforçava para perdoar meu avô por não amar os gatos. (QUEIRÓS, 1995, p. 54)

Mas foi o avô por parte de pai que ensinou a criança a compreender o poder das palavras, que a apresentou ao mundo da escrita e lhe deu amor; com ele o menino-narrador aprendeu o valor da memória. Para Brandão (2011, p. 179), “o neto, narrador, autor, leitor de paredes e do mundo, sofre, nas palavras, as exigências, expectativas e medos que forjam o amadurecimento”, e ainda complementa que o autor/narrador “não cria significados novos arrumando significantes distantes, mas, nos mostra, de maneira tocante e poética, ao mesmo tempo, como seus avós paternos [...] contribuíram para este seu estilo peculiar”.

O tempo tem uma boca imensa, com sua boca do tamanho da eternidade ele vai devorando tudo, sem piedade. O tempo não tem pena. Mastiga rios, árvores, crepúsculo. Trituram os dias, as noites, o sol, a lua, as estrelas. Ele é o dono de tudo. (QUEIRÓS, 1995, p. 71)

O tempo, mais uma vez, vai promover mudanças na vida do garoto. Com a doença da avó e a chegada da tia para cuidar da casa, o narrador vai sendo expulso lentamente da convivência com os avós. Até que um dia, no meio da tarde, o pai chega para buscá-lo. O menino não quis saber o destino. Com o aprendizado que levava da casa do avô, seu destino estava traçado.

Essa breve incursão pela narrativa, de linguagem altamente elaborada, evidenciou os traços autobiográficos que compõem a obra *Por parte de pai*, de Bartolomeu Campos de Queirós, assim como ratificou que podemos compreender o sujeito em sua essência ao analisarmos as imagens ocasionadas pela interação com o espaço da casa, seus ambientes e objetos, como prega Bachelard (2008). Nesse sentido, podemos considerar que o título da obra nos remete às memórias mais marcantes e pungentes de um menino que viveu sua

infância com os avós paternos. E como apontou nossos estudos, o espaço protagonista, o “canto do mundo” que abrigou a tríade - avô, avó, menino-, foi a casa das paredes bordadas de histórias.

Para finalizarmos, trazemos a síntese sobre as casas literárias analisadas neste capítulo e a sua relação com os personagens. Podemos dizer que em *A casa da madrinha* temos uma figura feminina responsável por assistir um menino, sendo a casa-madrinha, que acolhe, cuida, protege, enquanto em *Por parte de pai* são as paredes de uma casa-memória que configuram o vínculo entre os moradores e os registros da alma. Como podemos observar, tais obras trazem distintas representações imagéticas e ficcionais do espaço, sendo uma pelo viés do fantástico e a outra pela natureza memorialista. Desse modo, considerando que a estrutura do texto e o papel do leitor estão intimamente ligados, como afirma Iser (1999, p. 75), esperamos que, com a leitura dessas obras, os alunos-leitores possam refletir sobre a linguagem literária, criar estratégias de leitura e escrita, ampliar sua percepção de mundo e propiciar maior expressividade em suas produções textuais.

3 Na maleta da professora tem... Metodologia e oficinas

A Professora era gorducha; a maleta também. A Professora era jovem; a maleta era velha, meio estragada, e de um lado tinha o desenho de um garoto e uma garota de mão dada, vestindo igual. Cabelo igual, risada igual. A Professora gostava de ver a classe contente, mal entrava na aula e já ia contando uma coisa engraçada. Depois abria a maleta e escolhia o pacote do dia. Tinha pacote pequenininho, médio, grande, tinha pacote de tudo quanto é cor; não era à toa que a maleta ficava gorda daquele jeito.

(Lygia Bojunga)

3.1 A sala de aula

O cenário descrito é uma sala de aula, na qual uma professora envolve os alunos em sua encantadora prática de ensino com a intenção de tornar prazerosa a aprendizagem. Como descrita no trecho acima, acreditamos que a sala de aula deva ser um espaço onde haja partilha de conhecimento, experiência e aprendizado entre professor e alunos.

A sala de aula é um espaço heterogêneo, uma vez que nela convivem alunos de variadas realidades sociais, econômicas e culturais. Devido a essa heterogeneidade, podemos afirmar que cada aluno traz consigo particularidades advindas do meio em que vive, da relação com a família, do conhecimento adquirido com suas experiências fora dos muros da escola, o que significa dizer que ele deve ser considerado um ser único e singular. Concordamos com os preceitos de Henri Wallon quando afirma que

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrates e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais suscetível de desenvolvimento e de novidade (WALLON, 2007, p. 198).

Assim, acreditamos que o professor que identifica a sala de aula como espaço de (con)vivência e aprendizagem deve procurar conhecer as diferentes vidas que se entrecruzam nesse ambiente. É, portanto, papel fundamental do educador criar um elo entre a cognição e a afetividade a fim de compreender a realidade na qual seu aluno está inserido. Ainda sob a luz da teoria walloniana, Laurinda Ramalho de Almeida (2004, p.126) complementa que

Como tudo que ocorre com a pessoa tem um lastro afetivo, e a afetividade tem em sua base a emoção que é corpórea, concreta, visível, contagiosa, o professor pode ler o seu aluno: o olhar, a tonicidade, o cansaço, a atenção, o interesse, são indicadores do andamento do processo de ensino que está oferecendo. (ALMEIDA, 2004, p. 126)

Ao contextualizar o aluno em seu meio, como propõem as teorias de Wallon (2007), valorizamos as suas potencialidades, resgatamos sua autoestima e ainda criamos um espaço de intimidade que valoriza as relações sociais e afetivas entre docente e discente. Corroborando com o autor, acreditamos que considerar essa afetividade em sala de aula pode nos servir como uma eficaz ferramenta na formação do sujeito. Pensando nisso, todo início de ano propomos uma produção de texto que visa, justamente, conhecer um pouco de cada sujeito com o qual interagiremos durante todo o ano letivo, onde vive e o que pensa do mundo ao seu redor.

Sobre essa interação, que pode transformar a relação de ensino e aprendizagem, apoiamo-nos na afirmação de Paulo Freire quando diz que ensinar não é função exclusiva do professor, assim como aprender não deve ser considerado um processo voltado apenas para o aluno. Para o educador, “não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1997, p. 25).

3.2 Diretrizes teórico-metodológicas

Levando em consideração as relações estabelecidas em uma sala de aula, constitui-se como objetivo desta pesquisa contribuirmos com uma proposta intervintiva de ensino de Literatura que, embasada na perspectiva do letramento literário, apresenta como diretriz o trabalho com o protagonismo espacial representado pela casa.

Para definirmos os procedimentos metodológicos, foi considerada a problemática deste projeto, que se baseia na ineficácia dos métodos pedagógicos usados, geralmente, nas aulas de literatura e na falta de expressividade do aluno no que diz respeito à descrição do mundo que o cerca, particularmente a sua casa, uma vez que é um elemento que, na concepção de Bachelard (2008), conjuga a intimidade do indivíduo com o universo.

Dessa forma, elegemos o estudo do espaço por consideramos um elemento de suma importância na narrativa e que muitas vezes deixa de ser explorado nos estudos literários. Para constituir o *corpus* dessa pesquisa, optamos pela leitura das obras *A casa da madrinha*, de Lygia Bojunga e *Por parte de pai*, de Bartolomeu Campos de Queirós, uma vez que

apresentam descrições imagéticas e ficcionais de casas e pela interatividade que há entre esse espaço e as personagens. Como hipótese, entendemos que o aluno-leitor, ao dialogar com essas obras, possa refletir sobre sua identidade e criar a própria descrição literária do lugar em que vive. Assim, planejamos a intervenção com a finalidade de despertar o espírito inventivo do aluno a partir do olhar literário sobre a casa bem como por à prova novas práticas pedagógicas a fim de que possam nos servir de aporte para a reflexão sobre metodologia de ensino de literatura e sobre a responsabilidade de formar leitores.

Com o intuito de apresentarmos o processo interventivo proposto, explicitamos neste capítulo as diretrizes teórico-metodológicas que guiaram nosso trabalho. Inicialmente, caracterizamos o espaço educacional e a turma em que a pesquisa foi realizada, assim como apontamos a metodologia em que nos apoiamos para desenvolvermos o projeto. Dando prosseguimento, apresentamos os recursos metodológicos que nos serviram de apoio para a coleta de dados da pesquisa e, por fim, organizamos as oficinas, a avaliação e o encerramento, de acordo com as fases da sequência básica de letramento literário.

3.3 Espaço escolar e participantes da pesquisa

Assim como defendemos as práticas de leitura literária que privilegiam o espaço como elemento protagonista, também entendemos que o nosso projeto, por considerar a escola como responsável pela difusão dos bens culturais da sociedade, deve analisar a estrutura dessa instituição de ensino e seus frequentadores. Dessa forma, fizemos uma concisa descrição sobre o contexto escolar em que a pesquisa foi desenvolvida, bem como relatamos algumas particularidades da turma em que o projeto foi aplicado.

Nosso processo de pesquisa em sala de aula envolve uma escola pública, aulas de Literatura e estudantes de sétimo ano do ensino fundamental. Sobre a instituição, destacamos as características que definem a Escola Municipal Professor Eurico Silva, localizada na área periférica da cidade de Uberlândia, Minas Gerais. De acordo com o seu Projeto Político Pedagógico (doravante PPP), a instituição de ensino público supracitada foi inaugurada no dia 17 de janeiro de 1992, com autorização do funcionamento do Ensino Fundamental do 1º ao 9º Ano, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Educação especial (AEE).

Segundo a política educacional da escola, a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir em estudos posteriores e no trabalho. No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, é a formação destinada àqueles que não tiveram

acesso ou continuidade de seus estudos no ensino fundamental na idade própria e deve pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço. E, entende-se por Educação Especial a modalidade oferecida na educação básica aos alunos com necessidades educacionais especiais, permanentes ou transitórias, de modo a garantir-lhes o desenvolvimento de suas potencialidades.

A escola recebeu o nome de Professor Eurico Silva para homenagear um ilustre professor, jornalista e escritor que teve grande destaque na vida social, política e educacional da cidade de Uberlândia e sua implantação ocorreu com o objetivo de atender as famílias que moram na região. Essa instituição educacional localiza-se na região sul de Uberlândia e atende cerca de 1590 alunos, conforme dados do Censo Escolar 2015. Segundo o levantamento estatístico, as dependências da escola estão distribuídas em dezoito salas de aula, laboratórios de Informática e de Ciências, biblioteca, quadras de esporte, cozinha e refeitório, entre outras, que proporcionam um bom funcionamento da unidade escolar.

Quanto à comunidade atendida pela escola, podemos dizer que é oriunda de diversos bairros, sendo que no período noturno, na EJA, há alunos provenientes da zona rural do município. Sobre essa comunidade, o PPP aponta algumas características que devem ser citadas:

- As condições socioeconômicas de muitas famílias são precárias. Esse fato influencia diretamente na dificuldade de aquisição de materiais escolares e investimento em atividades extraclasse;
- A maioria das famílias apresenta pouco interesse pelas questões que envolvem o processo educacional, dispensando a participação ativa na educação formal do estudante;
- Muitos alunos apresentam-se afetivamente carentes da presença de seus familiares, uma vez que eles se ausentam para o trabalho muito cedo e só retornam à noite, o que acaba gerando uma falta de controle sobre a vida escolar dos discentes.
- Com a falta de apoio para a aprendizagem escolar, muitos estudantes necessitam ampliar o domínio da competência leitora e escritora, da linguagem matemática e da aprendizagem em geral;

Diante dessa realidade, podemos inferir que boa parte do nosso público vem de famílias carentes financeiramente e com baixo nível de escolaridade, o que poderia justificar o fato de a escola representar o espaço em que os alunos têm maior contato com as práticas de leitura e escrita. Nesse caso, é responsabilidade da escola em questão garantir e promover práticas educacionais eficientes que favoreçam o letramento, seja para desempenho no âmbito escolar quanto fora dele.

Como docente efetiva do turno matutino, atuamos há cinco anos na referida instituição de ensino, lecionando as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, que são atribuídas separadamente no município. No que se refere a essas disciplinas, nas escolas municipais de Uberlândia o quadro é definido por quatro aulas semanais para o ensino da língua materna e apenas uma aula está destinada aos estudos literários.

As aulas de Literatura são ministradas a partir do sexto ano do ensino fundamental, sendo que para a aplicação do nosso projeto escolhemos como público-alvo alunos do sétimo ano. Para isso, consideramos a temática e a seleção das obras, por serem mais adequadas à faixa etária dos alunos desse ano, que varia de 12 a 15 anos.

Dentre as três salas de sétimo ano que lecionamos Literatura, optamos por uma turma de trinta e dois alunos, sendo que a maioria dos participantes da pesquisa apresenta, além das características já citadas, grande defasagem em relação às habilidades leitoras, principalmente no que diz respeito à leitura de obras literárias. Assim, presumimos que, diante de tais circunstâncias, uma prática de ensino problematizadora tende a ser instigante e desafiadora e seria pretensioso de nossa parte acreditar que somente com a aplicação do projeto em questão poderíamos suprir todas as deficiências expostas. Mas como um dos nossos objetivos é buscar novos caminhos metodológicos, esta pesquisa-ação certamente é um caminho exequível para se explorar o texto literário e criar condições para o desenvolvimento de competências que visam superar as dificuldades apresentadas.

3.4 A pesquisa-ação

Do ponto de vista metodológico, essa proposta de trabalho apoia-se na pesquisa-ação, que, segundo Michel Thiolent (1996, p. 15), consiste em “organizar a investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada” sobre uma situação-problema observada em sala de aula. Em síntese, para o autor a pesquisa se caracteriza

- a) por uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; b) desta interação resulta a ordem de problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas nessa situação; d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos em esclarecer os problemas da situação observada; e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; f) a pesquisa-ação não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo). Pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento, ou o ‘nível de consciência’, das pessoas e dos grupos considerados. (THIOLLENT, 1996, p. 16)

Nesse caso, a pesquisa-ação parte do real desejo de mudança da prática pedagógica do professor com base em uma teoria educacional e, consequentemente, transforma a sala de aula em um “laboratório” de pesquisa, no qual os participantes que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem interagem de modo cooperativo e participativo.

Por intermédio desse método de pesquisa, buscamos verificar, com base em uma análise de dados de natureza qualitativa, se as atividades propostas durante o desenvolvimento deste projeto despertaram no aluno um olhar diferenciado em relação ao caráter criativo, identitário e humanizador da literatura

A implementação de um plano de ação e os resultados verificados durante a intervenção intencional e sistemática serviram para uma análise reflexiva e para a nossa avaliação, de modo a confirmar a hipótese levantada sobre a solução do problema. Isso significa dizer que a pesquisa-ação é um processo investigativo e empírico que integra teoria e prática na perspectiva de solucionar, coletivamente, um problema detectado no âmbito escolar, seguindo, usualmente, a sequência: identificação do problema, planejamento de uma solução, implementação das atividades, monitoramento das ações e a avaliação do resultado.

3.5 Identificação do problema

No caso desta pesquisa, a investigação parte de uma configuração de ordem social, visto que objetivamos apresentar uma possível contribuição para o ensino de leitura literária, tendo como participantes alunos do sétimo ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Uberlândia/MG. A identificação do problema nasce das observações feitas em sala de aula, ao desenvolvermos atividades em que o aluno poderia ter se expressado livremente e o resultado foi aquém do esperado, pois ele não se permitiu ir além dos limites do mundo prosaico. Uma dessas atividades consistiu em darmos as boas vindas aos alunos no início do ano e solicitar que cada aluno fizesse uma descrição de si mesmo e do lugar onde vive, comentando sobre sua família e o que pensa sobre o mundo. Como resultado dessa produção textual, que tem como um dos objetivos a descrição da casa do aluno, o máximo que obtivemos foram respostas parecidas com um anúncio imobiliário de compra e venda: “a casa tem três quartos, sala, cozinha e banheiro”.

A caracterização simples e objetiva de um espaço tão relevante na vida do aluno confirmou aquilo que a nossa experiência docente já havia constatado em outras atividades: os discentes, em geral, se exprimem de forma sintética e concreta em suas produções textuais. Diante de tal quadro inquietante, definido pela frustrante falta de recursos expressivos do

aluno para descrever a si mesmo e o espaço em que vive, chegamos à conclusão de que a prática de leitura e produção textual nas aulas de Literatura deve ser repensada e alterada em virtude de tornar a escrita dos alunos mais atraente e significativa. Essa reflexão nos levou às seguintes questões:

- Se nas aulas de literatura propusermos a leitura de obras literárias que ofereçam representações imagéticas e ficcionais de casas, conseguiremos fazer com que os alunos reflitam sobre a linguagem literária e ampliem seu repertório descritivo sobre esse espaço em suas produções textuais?
- A sequência básica de letramento literário sugerida por Cosson (2014) fornece subsídios necessários para sistematizar a prática de ensino de literatura?

3.6 Planejamento de uma solução

Nesse processo de reflexão-ação, evocamos a personagem que nos serve de inspiração para a pesquisa, por isso abrimos parênteses para trazê-la como “metáfora” de nossa busca por formas mais criativas de lecionar. Em *A casa da madrinha*, o espaço da escola é representado como opressor e desestimulante, mas é onde a professora que apresentamos no início deste capítulo leciona. A profissional vai de encontro ao sistema ao carregar para a sala de aula uma maleta cheia de pacotes coloridos com experiências inovadoras para a sua prática de ensino. A cada dia uma aula diferente com a escolha de um dos pacotes e

[...] Só pela cor do pacote as crianças já sabiam o que é que ia acontecer: pacote azul era dia de inventar brincadeira de juntar menino e menina; não ficava mais valendo aquela história mofada de menino só brinca disso, menina só brinca daquilo, meninos do lado de cá, meninas do lado de lá. Pacote cor-de-rosa era dia de aprender a cozinhar. A professora remexia no pacote, entrava e saía da classe e, de repente, pronto! Montava um fogão com um bujãozinho de gás e tudo. Era um tal de experimentar receita que só vendo. (Um dia a diretora da escola entrou na classe justo na hora em que Alexandre estava ensinando um outro garoto a fazer uns bolinhos de trigo. Uma fumaceira medonha na sala. Tudo quanto é criança em volta do fogão palpitando: falta mais sal! bota pimenta! bota um pouquinho mais de salsa! A diretora sabia que estava na hora da aula de matemática. Que matemática era aquela que a Professora estava ensinando? Não gostou da invenção. Mas saiu sem dizer nada [...]. (BOJUNGA, 2009, p. 42-43)

Essa breve alusão à imagem da professora que cativa seus alunos pela forma diferente de ensinar representa a nossa procura por métodos que permitam ao aluno explorar outros modos de se expressar através das palavras, seja por meio da imaginação, da fantasia, da emoção, da abstração. Acreditamos que, ao fazermos da sala de aula um espaço investigativo, em que todos estão envolvidos no mesmo objetivo de buscar o conhecimento, não permitimos

que o sistema “engesse” nossa disposição para a pesquisa e para a ação. Assim, além de formar leitores, precisamos também despertar o lado criativo e criador dos alunos, porquanto acreditamos que a falta de expressividade em seus textos pode ser provida por meio de diferentes estratégias de leitura incitadas pelos textos literários.

Levando em conta as experiências estéticas que os textos literários podem proporcionar, procuramos planejar uma prática de ensino com o fito de aproximar leitor e literatura ao convidá-lo para “visitar” casas literárias, um espaço narrativo tão próximo das personagens quanto de si mesmo. Nesta proposta, elaboramos um processo de intervenção baseado em uma abordagem com ênfase no letramento literário, a partir da referência teórico-metodológica denominada por Rildo Cosson (2014) como sequência básica.

Conforme aponta o autor, essa sequência leva em consideração o ensino de estratégias de leitura do texto literário, fundamentando-se na integração de três perspectivas. A primeira perspectiva diz respeito às atividades trabalhadas em oficinas, com alternância de leitura e escrita. A segunda se refere à técnica do andaime, na qual o professor é mediador do conhecimento, sendo apoio para a edificação do saber literário construído pelo aluno-leitor através de atividades e de pesquisa. E por fim, temos o registro de todas as fases da sequência em um portfólio, que permite chegar à conclusão sobre o desempenho de cada educando ao se observar o desenvolvimento das suas atividades e comparar os resultados finais. Além do portfólio, outras três ferramentas foram selecionadas para nos dar suporte no que diz respeito à coleta de dados: o diário de campo do pesquisador, o diário de leitura dos alunos e a maquete referente às casas descritas nas obras lidas.

3.6.1 Perspectivas didáticas: oficinas, técnica do andaime, portfólio

O desenvolvimento das atividades em oficina pode ser definido, de acordo com Maria Tereza Cuberes (1989, p. 3), como “um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilibrações que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer”. Dessa forma, as oficinas são uma forma de construir conhecimento por meio de um processo ativo de transformação coletiva determinada pelo tripé: ação-reflexão-ação.

Em relação à eficácia desse tipo de organização das atividades de leitura e escrita, atentamos para a impescindibilidade de um planejamento que leve em conta a construção de estratégias a partir da integração entre pressupostos teóricos e prática pedagógica. Nesse seguimento, Rildo Cosson (2014, p.121) pondera que as atividades, “sem uma direção teórica

e metodológica estabelecida, podem até entreter os alunos e diverti-los, mas certamente não apresentarão a efetividade esperada de uma estratégia educacional”.

Tendo em vista tais considerações, procuramos organizar as oficinas de acordo com as propostas do autor para as atividades referentes à leitura literária, complementando-as com exercícios de escrita criativa, que foram desenvolvidos, principalmente, nos intervalos reservados para a leitura das duas obras do *corpus* da pesquisa.

A organização teve por objetivo direcionar o olhar do aluno para que ele, como leitor, aprendesse a ler de modo a se sensibilizar para o conteúdo e, como escritor, exercitasse sua capacidade inventiva no que diz respeito à forma. Conforme afirma Suzana Vargas (VARGAS, 2014, revista digital), fundadora do centro de criação literária *Estação das Letras*, situado no Rio de Janeiro, “as oficinas literárias são importantes não exatamente para ‘formar autores’, visto que “um autor não se forma, se informa”, mas para exercitar a apreciação literária e estética, a ponto de o conteúdo e a forma integrarem-se em sentimento e raciocínio, de modo totalizante e unificado que somente a literatura pode proporcionar. Dessa maneira, por intermédio de oficinas programadas, buscamos verificar se a leitura das obras, juntamente com as estratégias voltadas à escrita, propostas para os intervalos, conseguiram ampliar o conhecimento literário do aluno-leitor a ponto de provocar a sua criatividade e permitir uma percepção diferenciada em relação à descrição do espaço em que vive.

No que concerne à perspectiva do andaime, a experiência docente de mediar a troca de conhecimento entre os participantes do projeto comprovou o quanto é importante o papel do professor mediador para promover a interação entre leitor e texto, assim como propiciar a construção coletiva do saber literário. Em todas as oficinas, procuramos abrir espaço para questionamentos e compartilhamentos de impressões literárias, visando ampliar os sentidos que foram construídos individualmente durante a leitura. Pudemos constatar o quanto a técnica do andaime pode ser edificante para os envolvidos no processo de intervenção em virtude de ampliar seus horizontes de interpretação sobre as obras lidas e em função de inseri-los como membros de uma comunidade leitora.

Quanto ao arquivamento das atividades desenvolvidas nas oficinas, optamos pelo portfólio, uma vez que é estabelecido por Rildo Cosson (2014) como o modo mais adequado de organizar as produções e, ainda, por ser um indispensável instrumento de comparação para a análise dos dados do nosso estudo. Sendo assim, separamos todas as produções em pastas individuais após fazermos a análise de dados do projeto com a pretensão de disponibilizá-las para os participantes depois do término da pesquisa.

3.6.2 Ferramentas pedagógicas: diário de campo, diário de leitura e maquete

Levando em consideração a importância dos registros durante o processo interventivo, adotamos o diário de campo com o intuito de sistematizar e documentar todos os passos da pesquisa-ação. Nesse sentido, compreendemos diário de campo conforme o conceito de Elza Maria Fonseca Falkembach (1987, p. 20), que o define como eficiente instrumento para se anotar observações, descrever fatos, atividades e comportamentos e, ainda, serve como suporte para as reflexões das práticas didático-pedagógicas. Dessa forma, levando em consideração os objetivos, os procedimentos e as estratégias de leitura e escrita, procuramos registrar a participação dos educandos e do desenvolvimento das oficinas logo após o término de cada uma delas a fim de preservar o caráter fidedigno do instrumento.

Quanto ao Diário de Leitura, o aluno foi orientado a registrar, dia a dia, a leitura dos livros a partir de suas impressões pessoais. O objetivo era que o aluno, ao anotar suas sensações e sentimentos em relação à leitura, pudesse fazer relações com outras leituras, expressar sua opinião, refletir sobre a sua identidade, dialogar com o texto, entre outras possibilidades de anotação. De acordo com Ana Rachel Machado (1998, p. 18), os diários de leitura propiciam maior subjetividade do leitor do que outros gêneros relacionados à leitura, como os resumos e respostas a questionários, e o professor pode acompanhar a evolução do aluno à medida que ele desenvolve sua capacidade de expressão por meio da atividade de produção e discussão do diário.

Quanto à maquete, acreditamos que, por apresentarmos uma proposta de processo interventivo embasada no estudo sobre o espaço, a forma mais significativa de registrar o momento exterior da leitura seria por intermédio de miniaturas que representassem as casas descritas nas obras do nosso *corpus* de pesquisa. Sendo assim, tendo em vista a dificuldade da maioria dos alunos em formar uma imagem dessas casas, requisitamos que construíssem uma maquete referente a esse espaço.

3.7 Organização das atividades de acordo com as fases da sequência básica

Organizamos as oficinas para serem desenvolvidas no primeiro semestre do ano letivo, seguindo as quatro fases da sequência básica de Cosson (2014), que compreende motivação, introdução, leitura e interpretação, como descritas no quadro 1.

QUADRO 1: Fases da Sequência Básica

SEQUÊNCIA BÁSICA	
1^a FASE Motivação	Segundo Cosson (2014), a motivação corresponde ao momento em que preparamos os alunos para a leitura. Essa preparação demanda que o professor construa uma situação em que os alunos se posicionem sobre um determinado tema, seja com questões, seja com uma produção textual ou qualquer outro recurso que favoreça o encontro do leitor com a obra. Deve ser o primeiro passo da sequência e possui como objetivo estimular os alunos para a leitura do texto.
2^a FASE Introdução	A introdução deve ser breve, de acordo com Cosson (2014, p. 61), pois sua função é “apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva”. Assim, a seleção dos elementos que serão trabalhados deve permitir que o aluno faça incursões na materialidade da obra e queira adentrá-la. É um dos passos mais importantes, uma vez que tem como intuito estreitar os laços entre leitor e obra.
3^a FASE Leitura	Nessa fase, temos um período reservado à leitura, com intervalos que devem ser aproveitados pelo professor para promover um momento de interação entre os alunos-leitores. Cosson sugere que, nos intervalos, o professor elabore atividades específicas, como por exemplo, convidar o aluno para apresentar os resultados de sua leitura, fazer leituras de outros textos que apresentem o mesmo tema ou, ainda, ler trechos dos capítulos do livro a fim de trabalhar recursos expressivos que o mediador pretenda destacar. Para o autor, “é durante as atividades do intervalo que o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos”, podendo se constituir em um “importante instrumento de aferição pedagógica do processo da leitura como um todo” (COSSON, 2014, p. 64).
4^a FASE Interpretação	A interpretação prevê dois momentos distintos: um interior e outro exterior. É certo que, durante o processo de leitura, o leitor faz inferências e constrói um sentido baseado na sua história de vida, na sua concepção de mundo e no diálogo com a obra lida. Segundo Cosson (2014, p. 65), o momento interior se refere à apreensão global da obra, sendo que “a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social”. Já o momento exterior é “a concretização, a materialização da interpretação, como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2014, p. 65). Para o teórico, é nesse momento que o letramento literário realizado na escola se distingue da leitura apenas para deleite ou ainda para atividades repetitivas e desinteressantes, dado que ao se compartilhar as interpretações e ampliar os sentidos apreendidos durante o momento interior, os leitores ganham consciência de que são membros de uma comunidade que sustenta e torna mais amplo seus horizontes de leitura.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

Assim, de acordo com as fases da sequência básica apontadas e, considerando os objetivos da pesquisa-ação, organizamos o trabalho em **seis oficinas**, subdivididas em **doze aulas**, conforme especificamos no quadro 2:

QUADRO 2: Organização das atividades desenvolvidas na pesquisa-ação

FASE	OFICINA	NÚMERO DE AULAS
MOTIVAÇÃO	<p>1^a OFICINA: preparação para a leitura</p> <p>Aula 1 – apresentação da proposta Aula 2 – produção de texto inicial</p>	02 aulas
INTRODUÇÃO	<p>2^a OFICINA: apresentação do <i>corpus</i> da pesquisa</p> <p>Aula 3 – obra e autor Aula 4 – conhecimentos prévios, hipóteses e orientações</p>	02 aulas
LEITURA	<p>3^a OFICINA: análise de letras de música com o tema “casa”</p> <p>1º intervalo: Aula 5 – <i>A casa</i>, de Vinicius de Moraes</p> <p>2º intervalo: Aula 6 – <i>A casa é sua</i>, de Arnaldo Antunes</p> <p>4^a OFICINA: ampliação do repertório descritivo sobre a casa</p> <p>Troca dos livros: Aula 7 – anúncio de venda e lista de palavras e expressões caracterizadoras</p> <p>3º e 4º intervalos: Aulas 8 e 9 – leitura de trechos significativos sobre a casa nas obras de Lygia Bojunga e Bartolomeu Campos de Queirós</p>	03 aulas

INTERPRETAÇÃO	<p>5ª OFICINA: questionários e produção textual final</p> <p>Aula 10 – análise reflexiva sobre as leituras (devolução do diário de leitura e livro)</p> <p>Aula 11 – produção textual final</p> <ul style="list-style-type: none"> • A casa do leitor: comparação a partir da análise descritiva e interpretativa das produções. 	02 aulas
AUTOAVALIAÇÃO	<p>6ª OFICINA: avaliação do projeto com os participantes</p> <p>Aula 12 – autoavaliação</p>	01 aula
AVALIAÇÃO DO PROJETO	<ul style="list-style-type: none"> - Quais foram os aspectos desfavoráveis e favoráveis? - A hipótese foi refutada ou confirmada? 	

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

3.8 Encerramento

Encerramos o projeto com um momento de confraternização entre todos os participantes da pesquisa, acreditando termos servido de andaime para a edificação do conhecimento literário do aluno no que se refere a ler melhor o espaço em que vive e a si mesmo. E, para constatar os resultados obtidos com o projeto, especificamos no próximo capítulo a análise descritiva e interpretativa relacionada às atividades desenvolvidas nesta pesquisa-ação.

4 A construção da casa do leitor

A literatura é feita de fantasia. A escola, por ser servil, quer transformar a literatura em instrumento pedagógico, limitado, acanhado, como se o convívio com a fantasia fosse um bem menor. A escola não percebe que a literatura exige do leitor uma mudança, uma transferência movida pela emoção. Não importa o que o autor diz, mas o que o leitor ultrapassa. E a literatura é feita de palavras, e é necessário um projeto de educação capaz de despertar o sujeito para o encanto das palavras. [...] Nenhuma palavra é solitária. Cada palavra remete o leitor ou o ouvinte para além de si mesma. Haverá tarefa mais significativa para a escola do que esta de sensibilizar o sujeito para desvendar as dimensões da palavra?

(Bartolomeu Campos de Queirós)

4.1 Análise dos dados

Neste capítulo, descrevemos o que foi realizado durante o processo interventivo desta pesquisa, assim como analisamos os dados coletados por meio dos registros escritos dos participantes, primando chegar aos resultados alcançados. Nesse sentido, as atividades foram elaboradas segundo as estratégias das quatro fases da sequência básica propostas por Rildo Cosson (2014), num total de doze aulas subdivididas em seis oficinas. É importante ressaltar que o projeto foi desenvolvido com todos os alunos do sétimo ano escolhido, visto que consta no plano de ensino da disciplina e do referido ano trabalhar a análise de narrativas por meio da leitura e da escrita. Porém, de acordo com o projeto aprovado pelo CEP, somente quinze alunos, selecionados por meio de sorteio, deveriam ser analisados para os devidos fins da pesquisa. Sendo assim, de modo geral, consideramos a participação da turma e, de modo específico, fizemos a comparação da produção textual inicial e final apenas com os participantes pré-estabelecidos na proposta de trabalho.

Seguindo essa sistematização, fizemos o relato descritivo e interpretativo de cada oficina, analisamos os elementos que serviram de aporte, como o diário de leitura e a maquete, assim como comparamos as produções textuais e, por fim, explanamos sobre a avaliação. Convém ressaltar que mantivemos em sigilo a identificação dos participantes deste estudo, de modo a seguir as normas do CEP e os escritos /falas dos alunos foram registrados da forma como enunciaram, sem identificação de desvios ou correções de acordo com a norma-padrão.

4.2 Implementação das atividades

Apresentamos, a seguir, as oficinas que foram desenvolvidas de acordo com o planejamento das aulas de Literatura, descrevendo todas as fases da sequência, conforme explicitamos no quadro 2 do capítulo anterior:

4.2.1 FASE DA MOTIVAÇÃO

MOTIVAÇÃO	<p>1^a OFICINA: preparação para a leitura</p> <p>Aula 1 – apresentação da proposta Aula 2 – produção de texto</p>	02 aulas
-----------	--	----------

A sequência básica inicia-se com a preparação para a leitura. Segundo Cosson (2014), na escola, essa preparação demanda que o professor a coordene de modo a favorecer todo o processo de leitura. O autor argumenta que, “ao denominar *motivação* esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo conste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (COSSON, 2014, p. 54).

Para Solé (1998), nenhuma tarefa de leitura deve ser iniciada sem que os alunos se sintam motivados para ela. Conforme afirma a autora,

Para encontrar sentido no que devemos fazer – neste caso, ler – a criança *tem de saber o que deve fazer* – conhecer os objetivos que se pretende que alcance com sua atuação -, *sentir que é capaz de fazê-lo* – pensar que pode fazê-lo, que tem os recursos necessários e a possibilidade de pedir e receber a ajuda precisa – e *achar interessante* o que se propõe que ela faça. (SOLÉ, 1998, p. 91, grifos da autora)

Tendo por base essa premissa, iniciamos o trabalho apresentando aos alunos a nossa proposta de pesquisa.

Aula 1- apresentação da proposta

Para dar início ao projeto e criar uma expectativa para a leitura das obras selecionadas para a pesquisa, apresentamos a proposta de trabalho, definindo os objetivos e as etapas do processo interventivo de modo que o aluno se sentisse integrante de uma experiência

investigativa com desafios e perspectivas de resultados de aprendizagem. A partir disso, explicamos que, por ser uma pesquisa de pós-graduação que envolve seres humanos, a mesma precisou ser analisada e foi aprovada por uma comissão específica da UFU denominada de Comitê de Ética em Pesquisa. Salientamos que tal comitê tem por função proteger os envolvidos na pesquisa, principalmente no que se refere à defesa da integridade e dignidade do sujeito e que um dos requisitos exigidos pela comissão diz respeito ao consentimento em participar do projeto. Para isso, tanto o aluno quanto o responsável deveriam assinar os termos de consentimento exigidos pelo CEP. Nesse caso, fizemos um adendo explicitando que, independente do aceite, a proposta seria aplicada para todos os alunos da sala, pois constava no planejamento de ensino de literatura. Terminamos a aula entregando os termos de consentimento para recolher a assinatura dos alunos e dos seus respectivos responsáveis (Anexo 2);

Aula 2 - produção de texto inicial

Para a fase da motivação, em que tivemos que preparar o aluno para a leitura de duas obras literárias, direcionamos a primeira oficina para o momento da escrita. Pedimos aos alunos que fizessem uma descrição deles, do relacionamento com os familiares, da casa em que vivem e o que pensam sobre o mundo a fim de averiguarmos a relação que há entre esses sujeitos e o espaço. A atividade teve por objetivo propiciar um momento de reflexão sobre o caráter identitário dos alunos, e que, posteriormente, serviu como elemento comparativo já previsto no projeto. (Apêndice 1)

PRIMEIRA PRODUÇÃO DE TEXTO

Caro (a) aluno (a),
A partir das questões abaixo, elabore um texto.

- Fale sobre você (sua idade, características tanto físicas quanto psicológicas que te definem, seus gostos e sonhos, etc);
- Qual é a sua relação com a família?
- Descreva o lugar onde você mora (casa ou apartamento);
- Dê um título à sua produção textual.
- Mínimo de 20 linhas, com letra legível.

Fonte: atividade elaborada pela pesquisadora

Observamos que os alunos se empenharam para elaborar essa atividade, pois, geralmente, se sentem valorizados ao escreverem sobre suas vidas. Analisando seus textos, notamos que os educandos falaram muito de si e da família e pouco sobre a casa, restringindo-se a breves citações sobre o espaço em que vivem, como podemos observar nos exemplos abaixo:

“- Eu sou a M. E. tenho 13 anos eu sou morena meia baixa, olhos castanho, corpo normal, tenho pele pálida mais eu sou normal e sobre ter minhas coisas e ter as coisas que quero mais gostos são esses, meus sonhos: e morar com meu pai, cresce logo e fazer faculdades. Eu moro no Bairro São Jorge I, casa grande etc.[...].” (Anexo 4)

“- Sou W., tenho 13 anos, sou moreno, baixo cabelo castanho, sou normal boa saúde saudável. Gosto de comer bolo de chocolate, pizza e gosto de brincar com meu cachorro chamado bob Meu sonho é ser advogado. Moro no bairro São Jorge na rua Serra do Tombador numa casa grande. Ajudo com o trabalho doméstico. [...]” (Anexo 5)

“- Olá, meu nome é E., tenho 12 anos de idade, sou da cor morena, a cor do meu cabelo é castanho escuro, a cor dos meus olhos são castanhos escuros também. Também tenho muitos gostos, e o meu maior sonho é conhecer algum famoso(a). Eu moro em Uberlândia na rua: Alameda dos Corrêas no Bairro: Granada, mas nasci em São Paulo. [...]” (Anexo 6)

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada

Como já foi especificado no capítulo anterior, a produção textual inicial e final tem como propósito servir de base comparativa. Com isso, pudemos avaliar se houve uma evolução do saber literário do aluno na forma de descreverem o lugar em que vivem após participarem das atividades de intervenção desenvolvidas nas oficinas. Levando em consideração tal propósito, decidimos fazer a comparação apenas ao final da análise de dados uma vez que consideramos mais apropriado para os objetivos da pesquisa-ação.

4.2.2 FASE DA INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO	<p>2ª OFICINA: apresentação do <i>corpus</i> da pesquisa</p> <p>Aula 3 – obra e autor</p> <p>Aula 4 – conhecimentos prévios, hipóteses e orientações</p>	02 aulas
------------	---	----------

Aula 3 – obra e autor

Nessa fase, seguindo a sugestão apresentada por Cosson (2014) para a introdução, fizemos uma breve apresentação dos autores e suas respectivas obras, assim como apontamos a importância das escolhas para a pesquisa. Essa apresentação foi feita no Laboratório de

Informática da escola. Os alunos assistiram a dois vídeos, sendo o primeiro uma entrevista dada por Lygia Bojunga, autora de *A casa da madrinha*, na qual ela fala sobre sua obra, seu processo de criação e suas influências literárias. O segundo vídeo exibiu um documentário sobre a vida e a bibliografia de Bartolomeu Campos de Queirós, autor de *Por parte de pai*.

VÍDEOS SOBRE OS AUTORES E SUAS RESPECTIVAS OBRAS

1- Vídeo sobre Lygia Bojunga

<https://www.youtube.com/watch?v=9KKob3AWnGk>

2-Vídeo sobre Bartolomeu Campos de Queirós

<https://www.youtube.com/watch?v=ljy8ZKbZUzI>

Fonte: www.youtube.com

Esses vídeos foram fundamentais para apresentarmos os autores e suas obras e nos deram o embasamento necessário para iniciarmos o projeto. Notamos que, em momentos posteriores, os alunos chegaram a citar essa apresentação, o que demonstra que a preparação para a leitura é importante, visto que permite ao leitor estabelecer laços mais estreitos com a obra que pretende ler.

“- Por que ela disse que é mais bonito com animais na capa e por que ela gosta de animais.”

“- Porque ela gosta de pavões.”

“- Ela criou a capa em homenagem a todas as madrinhas.”

“- Como deve ser a família do autor por parte de pai.”

“- Não, só pelo vídeo que vi.”

Fonte: dados coletados por meio de propostas aplicadas

Aula 4 – conhecimentos prévios, hipóteses e orientações

Após a exibição dos vídeos, os alunos analisaram as capas dos dois livros citados. Dessa forma, apresentamos as obras do nosso *corpus* e deixamos os alunos manusearem os exemplares para que pudessem relacionar todos os aspectos aos seus conhecimentos prévios, assim como para que fizessem inferências, construíssem conceitos e estabelecessem hipóteses a partir dos títulos e por meio da análise dos elementos paratextuais. Como a intenção era

criar uma expectativa nos alunos quanto à leitura, pedimos para que fizessem uma análise desses elementos e expressassem suas impressões sobre eles.

Nessa aula, estavam presentes trinta e dois alunos. Eles foram orientados a responderem um questionário e, por se tratar de uma atividade individual e subjetiva, muitos nos perguntaram se poderiam ser sinceros em suas respostas, visto que, via de regra, não estão habituados a questionamentos mais subjetivos sobre suas leituras (Apêndice 2).

QUESTÕES SOBRE AS OBRAS

- Você conhece a autora Lygia Bojunga?
- Você já leu o livro *A casa da madrinha*?
- Se não leu, a partir desse título, o que você espera encontrar nesse livro?
- Você sabe o significado de madrinha? Construa seu conceito:
- Por que você acha que tem um pavão na capa? Levante uma hipótese:
- Depois que você viu o vídeo, ficou com vontade de ler o livro? Por quê?
- Você conhece o autor Bartolomeu Campos de Queirós?
- Você já leu o livro *Por parte de pai*?
- Se não leu, a partir desse título, o que você espera encontrar nesse livro?
- Você sabe por que usamos a expressão "por parte de pai"? Dê a sua opinião:
- Por que a capa apresenta fotos antigas? Levante hipóteses:
- Depois que você viu o vídeo, ficou com vontade de ler o livro? Por quê?

Fonte: atividade elaborada pela pesquisadora

Iniciamos o questionário perguntando se conheciam Lygia Bojunga e, dentre todos os alunos, apenas sete afirmaram conhecê-la. Quanto a terem lido a obra *A casa da Madrinha*, dos sete que conhecem a premiada autora apenas um disse que leu o livro.

- “- Não, eu conheci através do vídeo.”
- “- Nunca ouvi falar, conheci ela hoje.”
- “- Não, mas eu vi o vídeo e parece que ela é boa e os livros também.”
- “- Não, ouvi falar dela desde a aula passada.”
- “- Não, mas pelo vídeo pode-se perceber que ela é uma boa autora.”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada

Com base no título, questionamos o que eles esperavam encontrar como enredo nesse livro. As respostas, em sua maioria, foram vagas e superficiais. Muitos responderam que esperavam encontrar uma boa história, outros que deveria ter muitas aventuras e ainda que contava a história de uma madrinha muito maluquinha e boazinha. Entre todas as suposições levantadas, três nos surpreenderam por se tratar mais especificamente da casa e a que mais nos sensibilizou foi a resposta em que o aluno conseguiu relacionar o título do livro com uma história que versa sobre um laço familiar, pois é justamente o que ocorre na obra *A casa da madrinha*. Alexandre, personagem principal do livro, parte em busca de um afetivo laço familiar e espera encontrá-lo na casa da madrinha.

“- Espero encontrar uma boa história.”
“- Muitas aventuras.”
“- Uma madrinha que é muito maluquinha e boazinha.”
“- Uma madrinha que mora em uma casa que tem pavão.”
“- Como deve ser a casa da madrinha.”
“- Um adorável onde a madrinha de alguém mora.”
“- Uma história interessante que fala sobre um laço familiar.”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada

Pedimos aos alunos que criassem um conceito para a palavra “madrinha”. O intuito era o de que eles conseguissem relacionar o significado ao afeto e cuidados de uma pessoa que zela por outra. Nesse caso, a maioria definiu madrinha como sendo uma segunda mãe, também disseram que seria como uma tia, uma pessoa “protetora”. Poucos deixaram de apresentar algum conceito por não saber o que significava a palavra, mas nenhum chegou a relacionar o sentido de madrinha às fadas que realizam os desejos de seus afilhados nos contos de fadas. Esse fato nos faz inferir que o imaginário desses alunos encontra-se distante dos contos de fadas e narrativas maravilhosas da tradição, motivo que acentua nosso objetivo de resgatar a fantasia e a imaginação, tão necessária ao sujeito.

“- Madrinha pra mim significa uma segunda mãe.”

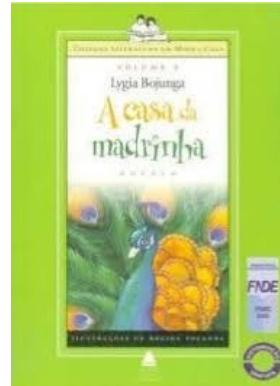
“- O significado é tia.”

“- Eu acho que é como a protetora.”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada

A questão seguinte pedia que os alunos levantassem uma hipótese sobre o fato de ter um pavão na capa. A formulação de hipóteses, de acordo com Ângela Kleiman (2016, p. 20), é uma estratégia cognitiva que deve ser explorada antes de se iniciar a leitura. Ao se analisar os diversos elementos textuais, - como a capa, o título, as imagens -, o leitor ativa seus conhecimentos prévios e, segundo suas experiências e saberes, podem pressupor diversos significados para a obra. É durante a leitura que o leitor testa as hipóteses e, ao passo que vai construindo o significado do texto, ele se engaja na atividade, refutando ou confirmando suas suposições iniciais.

Figura 1- Capa do livro *A casa da madrinha*



Fonte: www.estantevirtual.com.br/livros/lygia-bojunga/a-casa-da-madrinha/231697962

Quanto às hipóteses apresentadas pelos participantes da pesquisa, algumas foram bem interessantes, no sentido de relacionarem de forma positiva a imagem do pavão com o conceito que construíram sobre a palavra “madrinha”, como podemos notar no exemplo em que o pavão é considerado um animal protetor ou que a madrinha é o pavão:

“- A madrinha pode ser um pavão ou pode gostar de pavão.”

“- Eu acho que tem um pavão na capa porque o pavão é protetor.”

“- Por que ela disse que é mais bonito com animais na capa e por que ela gosta de animais.”

“- Porque a madrinha deve ter um pavão te estimação ou o povo significa algum sonho, medo, sentimento.”

“- Porque o pavão é um personagem do livro.”

“- Porque a madrinha é o Pavão.”

“- Porque o pavão representa uma madrinha.”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada

Em seguida, perguntamos se o vídeo sobre Lygia Bojunga e suas obras despertaram o interesse dos alunos em ler o livro *A casa da madrinha* e pedimos para que justificassem a resposta. Praticamente metade da turma disse ter se interessado pela leitura da obra e as justificativas dadas foram que o livro parece ser interessante e que ficaram curiosos para saber a história. A outra metade justificou que não gosta de ler, ou não gosta do gênero, ou ainda que não se interessou em ler o livro.

“- Sim, porque parece ser bem interessante.”

“- Sim, fiquei curiosa para saber a história.”

“- Sim, porque parece ser muito legal e interessante.”

“- Não muito eu não gosto de ler.”

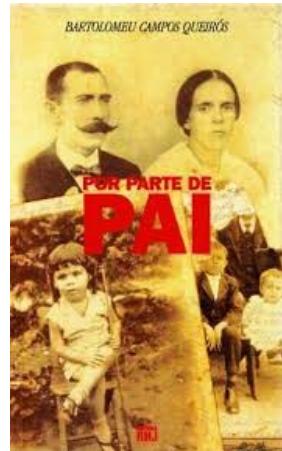
“- Não porque não gosto desse tipo de livro.”

“- Não, não achei interessante.”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada

As mesmas questões foram feitas em relação à obra *Por parte de pai*. Porém, notamos que houve diferença na recepção da obra. Inicialmente, apenas dois alunos disseram que conheciam o escritor Bartolomeu Campos de Queirós, mas nenhum tinha lido alguma obra dele. Quanto à expectativa criada pelo título, muitos disseram que a história deveria ser sobre uma família ou de um pai e seu filho.

Figura 2- Capa do livro *Por parte de pai*



Fonte: www.estantevirtual.com.br/livros/bartolomeu-campos-queiros/por-parte-de-pai/818752298

Alguns alunos relacionaram a capa a uma história do passado, pois, segundo eles, a capa parece de um tempo antigo e apenas um aluno sugeriu que o título correspondia a um filho por parte de pai.

“- Uma historia de uma família.”

“- Uma historia de pai e filho.”

“- Uma historia antiga pois a capa parece de um tempo antigo.”

“- Um filho de parte de pai.”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada

Quisemos saber qual era a opinião de cada um acerca do uso da expressão “por parte de pai” e tivemos vários pontos de vista, entre eles, que a história versa sobre a família do pai de alguém. Notamos que os alunos tiveram mais dificuldade para formularem uma hipótese sobre a capa de *Por parte de pai* do que para a capa de *A casa da Madrinha*. Muitos não conseguiram relacionar o título com as imagens que aparecem na capa:

“- Pos o filho vive c uma familia que e so o paia sua familia e ele e do primeiro casamento.”

“- Porque “por parte de pai” é quando o pai tem filho por uma parte.”

“- Quando a mae não e amesma.”

“- Sim pare definar algo que temos apenas com nosso pai.”

“- A família do pai ou seja por parte de pai.”
 “- Não, eu acho que o livro conta história de um homem que teve vários filhos.”
 “- Porque é uma história de uma família que é de pai para filho.”
 “- Porque a criança teve ter uma parte dele no modo de espreção.”
 “- Porque ele deve não ter mãe.”
 “- Porque o filho (a) se inspirou no pai.”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada

Quando pedimos para que levantassem hipóteses sobre o fato de a capa apresentar fotos antigas, praticamente todos os alunos responderam que o livro era antigo, ou mesmo que a história aconteceu no passado.

“- Por que o livro foi escrito antigamente.”
 “- Porque é o passado dos personagens.”
 “- Por que é um livro antigo.”
 “- Por que é uma história antiga.”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada

E sobre ler o livro *Por parte de pai* após conhecerem o autor e obras, apenas doze alunos manifestaram interesse. Os outros disseram que não gostam de ler ou que não tinham se interessado pelo livro.

“- Sim por que parece ser muito interessante e bom.”
 “- Sim pra ver se o livro é bom mesmo.”
 “- Não, porque não me interessei.”
 “- Não, pois como eu disse antes eu não gosto muito de ler livros.”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada

As estratégias que usamos, nesse caso, serviram para fazermos um levantamento dos conhecimentos prévios dos leitores acerca dos autores e das obras sugeridas. Também possibilitamos aos alunos fazerem conexões com outras leituras, criarem hipóteses e conceitos a partir dessas incursões na materialidade das obras. Consideramos importante o desenvolvimento de estratégias de leitura na sala de aula, pois, como alega Solé (1998, p.70),

tais estratégias “são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então, é preciso ensinar estratégias para compreensão dos textos”.

Por fim, justificamos o motivo de escolhermos *A casa da madrinha* e *Por parte de pai* e entregamos uma pasta contendo cópia de um dos livros, diário de leitura e caneta, que denominamos Kit de Leitura. Lemos uma carta-convite (Anexo 3) com as diretrizes para as observações acerca das características das casas que fazem parte da vida das personagens que “habitam” as narrativas citadas e orientamos para que anotassem tudo o que julgassem importante no diário de leitura.

Alguns alunos chegaram a comentar com os colegas as expectativas de leitura que tinham sobre o livro recebido, uma vez que não era o mesmo livro para todos. Como optamos por leituras simultâneas, metade da turma recebeu *A casa da madrinha* e a outra *Por parte de pai*. Também aproveitamos a oportunidade para apresentar outras obras dos autores e muitos quiseram folheá-las. Entretanto, por meio das respostas às questões dessa atividade, pudemos observar que muitos alunos não possuem uma prática leitora ou não se interessam por esse tipo de literatura, o que nos levou a elaborar oficinas que pudessem sensibilizá-los em relação ao espaço explorado nas obras.

Acreditamos que o objetivo de apresentarmos positivamente as obras foi alcançado, pois notamos que mesmo aqueles que disseram não gostar de ler, receberam o kit com certa animação. Nesse momento, recordamos as palavras do escritor Jorge Larrosa (2000), quando sugere que o professor, ao selecionar um texto para a lição, o remete como um presente, como uma carta. Uma carta, que esperamos ser lida com cores, odores e sabores.

Figura 3- Kit de leitura entregue aos alunos



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

4.2.3 FASE DA LEITURA

LEITURA	3^a OFICINA: análise de canções com o tema “casa” Parecer sobre as oficinas com estratégias de leitura literária e escrita criativa 1º intervalo Aula 5 – <i>A casa</i> , de Vinicius de Moraes	02 aulas
	2º intervalo Aula 6 – <i>A casa é sua</i> , de Arnaldo Antunes	
	4^a OFICINA: ampliação do repertório descritivo sobre a casa Troca dos livros: Aula 7 – anúncio de venda e lista de palavras e expressões caracterizadoras	03 aulas
	3º e 4º intervalos Aulas 8 e 9 – leitura de trechos significativos sobre a casa nas obras de Lygia Bojunga e Bartolomeu Campos de Queirós	

Parecer sobre as oficinas com estratégias de leitura literária e escrita criativa

Conforme Cosson (2014, p. 63), os intervalos necessários para propiciar a leitura de obras mais longas devem ser aproveitados para se trabalhar atividades específicas como, por exemplo, fazer a leitura de textos menores que tenham alguma relação com a obra que os alunos estão lendo. Dessa forma, procuramos apresentar aos alunos outros textos que trazem a casa como tema e, devido à necessidade de recursos multimídias para tal intuito, as atividades foram desenvolvidas no Laboratório de Informática da escola.

Levando em consideração que selecionamos duas obras literárias para leitura neste projeto, organizamos tal atividade como sendo extraclasse. Como apontamos, num primeiro momento, metade da turma leu a obra de Lygia Bojunga e a outra metade leu a obra de Bartolomeu Campos de Queirós, sendo que na terceira semana após a entrega dos livros, os alunos fizeram a troca. Sendo assim, ficamos com dois intervalos semanais entre cada leitura.

Em conjunto com as estratégias de leitura literária, elaboramos exercícios voltados ao desenvolvimento da escrita criativa, pois acreditamos que, para atingirmos o objetivo de tornar a escritura dos alunos mais expressiva, precisamos trabalhar, além dos artifícios de leitura, os de escrita também.

Procuramos desvelar aos alunos que podemos ser mestres da língua, se não nos atermos às suas imposições, como declara Barthes (2013). Para isso, apresentamos exemplos como as canções *A casa*, de Vinicius de Moraes e a *A casa é sua*, de Arnaldo Antunes. Ademais, pedimos para que os participantes acrescentassem à casa elementos sensoriais e de subjetivação, como cor, objetos, cheiros, desejos, entre outros. Elaboramos, ainda, um anúncio de venda da casa do aluno e uma lista de palavras e expressões que podem ser relacionadas a esse espaço. Por fim, fizemos a leitura de trechos significativos sobre a construção do espaço nas obras *A casa da madrinha* e *Fazendo Ana Paz*, de Lygia Bojunga e *Por parte de pai* e *Index*, de Bartolomeu Campos de Queirós, orientando aos alunos que grifassem tais trechos e comentassem sobre suas impressões de leitura.

Cada oficina teve como objetivo oferecer elementos que pudessem aumentar o repertório expressivo dos alunos sobre o espaço casa e, sendo assim, consideramos as oficinas de escrita criativa como momentos de preparação para o encontro identitário e criativo entre literatura e escritor. Chegamos a tal constatação a partir das observações apresentadas a seguir.

Aula 5 – *A casa*, de Vinicius de Moraes

Essa aula foi planejada para ser o primeiro intervalo de leitura. Iniciamos a aula com a apresentação do videoclipe da música *A casa*, de Vinicius de Moraes, interpretada por Arlindo Cruz e Marcelo D2 e, logo após, os alunos tiveram um momento voltado à reflexão, relacionando o vídeo à letra da música. Procuramos escolher uma versão que não fosse infantil para que não houvesse rejeição por parte dos adolescentes. Por conhecerem a letra da música, os alunos interagiram com o vídeo, acompanhando a canção. Também se impressionaram com as imagens de casas singulares e excêntricas que aparecem nas cenas.

Antes de os alunos responderem às questões de um formulário, lemos uma curiosidade acerca da letra dessa música para que entendessem que a inspiração poética pode surgir da observação e da vivência. De acordo com Toquinho, amigo de Vinicius de Moraes, a casa descrita na letra da música pertencia ao artista Carlos Vilaró e, como foi construída pouco a pouco, não teve parede nem nada por um tempo. A arquitetura inusitada da casa em construção acabou inspirando o poeta a compor uma cantiga de ninar para os filhos de Vilaró. (Apêndice 3).

VÍDEO E LETRA DA MÚSICA

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=6KecZ4nLj1k>

Letra da música:

Era uma casa muito engraçada
 Não tinha teto, não tinha nada,
 Ninguém podia entrar nela, não
 Porque na casa não tinha chão
 Ninguém podia dormir na rede,
 Porque na casa não tinha parede
 Ninguém podia fazer pipi
 Porque penico não tinha ali
 Mas era feita com muito esmero
 Na Rua dos Bobos, número zero

CURIOSIDADE SOBRE A LETRA DA MÚSICA

A letra misteriosa desse clássico da música brasileira suscitou a curiosidade das pessoas sobre a casa que serviu de inspiração a Vinicius de Moraes. Toquinho, amigo do autor, explicou a história. A tal casa existe de verdade e foi idealizada e construída pelo artista Carlos Vilaró. A construção, que chama a atenção por sua arquitetura singular, recebeu o título de Casa Pueblo e fica em Punta Ballena, no Uruguai. A obra não foi planejada, assim a casa foi ganhando vida de acordo com as necessidades e desejos do artista, que se inspirava na natureza “se o João-de-Barro constrói sua própria casa, por que eu não posso construir a minha?”.

Vinicius, que costumava visitar o artista e amigo pessoal, acompanhou de perto o processo de construção da casa, que de fato não teve paredes nem nada durante um bom tempo. O poeta, então, criou uma letra musical para ninar os filhos de Vilaró, inspirando-se na inusitada forma de construir uma casa. “Era uma casa muito engraçada, não tinha portas, não tinha nada, era uma casa de pororó, era a casa de Vilaró”, dizia a letra.

Toquinho desvendou o mistério: “a casa é bem diferente, à beira de um penhasco. Parece levitar ao pôr do sol. Fica a imagem de uma casa engraçada. Sem teto, sem chão, sem parede. Eis a magia da poesia de Vinicius”.

<http://www.cifraclunnews.com.br/especiais/128095-o-misterio-por-tras-do-classico-infantil-a-casa.html>

Questões do formulário:

- 1) A casa, da qual fala o poema de Vinicius de Moraes, é igual a casa que moramos? Por quê?
- 2) Por que essa casa “era muito engraçada”?
- 3) Quem poderia morar nessa casa? Justifique.

Fonte: atividade elaborada pela pesquisadora

Fizemos três perguntas a fim de direcionar a atenção dos participantes para a descrição de uma casa inusitada que, aparentemente, não tinha como ser habitada. Quando perguntamos se a casa da canção é igual à casa que moramos, todos disseram que não e justificaram que era porque nela não tinha nada: nem teto, nem chão, nem parede. Obtivemos, praticamente, as mesmas respostas para a questão sobre a casa ser engraçada e sobre quem poderia morar nela.

No entanto, uma resposta incomum para a última pergunta nos chamou a atenção. Dois alunos responderam que “a madrinha poderia morar na casa”, o que nos leva a concluir que eles estabeleceram uma conexão a obra *A casa da madrinha*.

Para as pesquisadoras Cyntia Girotto e Renata Junqueira (2011), esse tipo de conexão é uma estratégia que permite ao leitor “ativar seu conhecimento prévio fazendo conexões com aquilo que está lendo”. O que, em síntese, significa reconhecer que “relembrar fatos importantes de sua vida, de outros textos lidos e de situações que ocorrem no mundo, em seu país ou sua cidade, ajuda a compreender melhor o texto em questão” (GIROTTA E SOUZA, 2011, p. 14).

Resposta da questão 1

“- Não, porque a casa não tinha nada.”

“- Não, porque nessa casa não tem nada e na nossa tem.”

“- Não é igual a que nos moramos porque a que nos moramos tem parede, chão e etc.”

“- Não, Porque ela não tinha teto, não tinha nada, não tinha chão nem parede nem penico tinha lá.”

Resposta da questão 2

“- porque não tinha nada.”

“- Por que não tinha teto não tinha nada.”

“- Porque ela era diferente das outras que tinham teto, chão, parede, penico, já ela não tinha nada disso.

“- Não tinha teto não tinha nada por isso é engraçada.

Resposta da questão 3

“- Ninguém porque não tinha nada.”

“- Ninguém poderia morar nessa casa.”

“- Ninguém porque na casa não tinha chão.”

“- A madrinha poderia morar na casa.”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada

Aula 6 – *A casa é sua*, de Arnaldo Antunes

Para o segundo intervalo, elaboramos uma atividade similar à anterior. Exibimos um videoclipe com a música *A casa é sua*, de Arnaldo Antunes, cujo tema versa sobre a relação dos sujeitos com a casa e destaca o espaço enquanto extensão de nós mesmos e das nossas memórias (apêndice 3).

VDEO E LETRA DA MÚSICA	
Letra da música:	
<p>Não me falta cadeira Não me falta sofá Só falta você sentada na sala Só falta você estar</p> <p>Não me falta parede E nela uma porta pra você entrar Não me falta tapete Só falta o seu pé descalço pra pisar</p> <p>Não me falta cama Só falta você deitar Não me falta o sol da manhã Só falta você acordar</p> <p>Pras janelas se abrirem pra mim E o vento brincar no quintal Embalando as flores do jardim Balançando as cores no varal</p> <p>A casa é sua Por que não chega agora? Até o teto tá de ponta-cabeça Porque você demora</p> <p>A casa é sua Por que não chega logo? Nem o prego aguenta mais O peso desse relógio</p> <p>Não me falta banheiro, quarto Abajur, sala de jantar Não me falta cozinha</p> <p>Só falta a campainha tocar Não me falta cachorro</p>	<p>Uivando só porque você não está Parece até que está pedindo socorro Como tudo aqui nesse lugar</p> <p>Não me falta casa Só falta ela ser um lar Não me falta o tempo que passa Só não dá mais para tanto esperar</p> <p>Para os pássaros voltarem a cantar E a nuvem desenhar um coração flechado Para o chão voltar a se deitar E a chuva batucar no telhado</p> <p>A casa é sua Por que não chega agora? Até o teto 'tá de ponta-cabeça Porque você demora</p> <p>A casa é sua Por que não chega logo? Nem o prego aguenta mais O peso desse relógio</p> <p>A casa é sua Por que você não chega agora? Até o teto 'tá de ponta-cabeça Porque você demora</p> <p>A casa é sua Por que não chega, não chega logo? É que nem o prego aguenta mais O peso desse relógio.</p>

Após o vídeo, propusemos, ainda, outra atividade como estratégia para desenvolver a escrita criativa, pedindo para os alunos relacionarem palavras a elementos que remetem à caracterização da casa. Procuramos, com isso, aumentar os recursos expressivos e sensoriais

dos alunos de modo que pudessem ter maior expressividade em seus textos. Assim, eles foram orientados a mentalizar uma casa e escolherem para ela uma cor, um cheiro, um objeto, um espaço, uma palavra, uma música, uma forma geométrica e um desejo.

QUESTÕES IDENTITÁRIAS

Na letra da música *A casa é sua*, de Arnaldo Antunes, notamos que uma pessoa fala sobre a casa, mas falta alguém nela. Por ser parte tão significativa daquilo que nos distingue dos demais – nossas crenças, atitudes e valores – a casa pode oferecer um espaço de reconhecimento da nossa identidade, em especial para nós mesmos. A casa, nesse caso, seria uma extensão do que somos. Pensando nisso, mentalize uma casa e escolha para ela:

- 1) Uma cor:
- 2) Um cheiro:
- 3) Um objeto:
- 4) Um espaço (lugar da casa):
- 5) Uma palavra:
- 6) Uma música:
- 7) Uma forma geométrica:
- 8) Um desejo:

Fonte: atividade elaborada pela pesquisadora

O resultado de alguns itens nos surpreendeu, como no caso da cor, que imperou o preto. Possivelmente, não pensaram em uma cor para a casa e sim na cor de que mais gostam já que, via de regra, não encontramos casas pintadas de preto. Acreditamos que a predominância da cor preta se deva a uma necessidade psicológica dos adolescentes de usarem muito essa cor durante a fase de transição entre a infância e a fase adulta. Para eles, seria um modo de se esconder do mundo, enquanto constroem sua nova identidade. A casa, portanto, seria o refúgio e o preto seria a cor mais apropriada para representá-la. Nesse sentido, Bachelard afirma que

É graças à casa que um grande número de nossas lembranças estão guardadas; e quando a casa tem um porão e um sótão, cantos e corredores, nossas lembranças têm refúgio cada vez mais bem caracterizados. A eles regressaremos durante toda a vida, em nossos devaneios. (BACHELARD, 2008, p. 28)

Quanto ao cheiro, as respostas foram além do esperado, como cheiro de grama, de rosas, de lavanda, de comida e de perfume, entre outras. Segundo estudos, o olfato é o sentido que mais desperta nossas memórias e emoções e, de acordo com o resultado obtido, todos os

alunos relacionaram ao cheiro uma palavra afetuosa proveniente de sua relação com o lugar em que vive.

“- Cheiro de grama.”

“- De rosas.”

“- Lavanda”

“- Comida.”

“- Perfume.”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada

Para objeto, a maioria escolheu a televisão, seguida do celular. Isso reflete o momento sócio-cultural da atualidade, no qual os adolescentes estão cada vez mais ligados a esses aparelhos, a ponto de criarem uma relação de dependência que os deixam, normalmente, alheios ao que acontece ao seu redor. Nesse sentido, Ligia Cadermatori (2012, p. 64) declara que os jovens, que deveriam iniciar sua integração social como forma de participação na sociedade, tendem a participar apenas ao que se resume ao consumo de moda, equipamentos eletrônicos, produtos da indústria cultural, ambientes de convivência e lazer juvenil.

Dessa forma, a relação de dependência com a televisão ou celular acaba afetando também o convívio familiar, pois causa um distanciamento entre os sujeitos que convivem em uma casa. Em relação a esse problema, Evelyn Eisenstein, professora e coautora do livro *Vivendo esse Mundo Digital*, comenta que “parece que já não há uma troca entre filhos e pais. Os aparelhos ficam sempre no meio” (EISENSTEIN, 2011, p. 43). Por isso, duas respostas nos chamaram a atenção: “fotos da família” e “um quadro de minha mãe”.

Por serem elementos ligados à intimidade do sujeito, há nessas respostas uma ligação de afetividade que, provavelmente, foi despertada pela conexão feita com a leitura das obras do projeto, uma vez que, nessas obras, a relação familiar é ressaltada no espaço da casa. Por um lado temos a relação afetuosa de Alexandre com o irmão e por outro, o amor do menino por seus avós. Ademais, embasamos nossa análise nas respostas dadas pelos alunos em oficina anterior, quando alguns relacionaram a capa e a expressão “por parte de pai” com a história de uma família.

Creamos que essa vivência de leitura é a “materia-prima” para a construção da subjetividade. Segundo a concepção de Michèle Petit (2008, p. 11), a literatura cria lugares de

pertencimento que permitem a elaboração da identidade do leitor, levando-o a relacionar-se com o mundo exterior. A autora assegura ainda que

Ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma. Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal (PETIT, 2008, p. 43).

Isso significa dizer que a força formadora da literatura faz com que o leitor se sinta tocado pela experiência humana presente nos textos e, ao se esculpir nas entrelinhas das narrativas, caminha na direção do que Antonio Cândido (1989, p. 122) denominou uma necessidade universal “que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza”.

“- Televisão.”
 “- Celular.”
 “- Fotos da família.”
 “- Um quadro de minha mãe.”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada

Quanto ao espaço, o mais citado foi o quarto, certamente porque pode abrigar a intimidade do adolescente e lhe permite criar um ambiente de acordo com sua identidade. Como profere Bachelard (2008, p. 228), “a intimidade do quarto torna-se a nossa intimidade”.

“- Quarto.”
 “- Sala.”
 “- Cozinha.”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada

A palavra “amor” se destacou entre as palavras escolhidas para definir a casa imaginada pelos alunos, sendo que nenhuma das demais palavras representava um sentimento adverso. Corroborando com Bachelard (2008), acreditamos que a palavra “amor” foi relacionada à casa por ser um espaço que, além de servir de abrigo, é um “estado da alma” e

nos permite vivê-la em sua intimidade. O autor define a casa como um ninho e, tanto o ninho como a casa, desconhecem a hostilidade do mundo (BACHELARD, 2008, p. 115).

“- Amor.”

“- Bem-vindo.”

“- Paz.”

“- Alegria.”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada

Na música, de forma geral, os alunos indicaram aquelas que, na data, estavam na parada de sucesso. No entanto, fomos surpreendidos com a resposta *A casa*, canção que analisamos em uma das oficinas. O fato de os alunos fazerem correspondência entre as oficinas sugere que eles conseguiram participar efetivamente das atividades, de modo a constituir, significamente, seu saber literário.

“- *Despacito*.”

“- *Deu onda MCG15*.”

“- *Trem-bala*.”

“- *A casa*.”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada

As formas geométricas mais citadas foram o quadrado e o triângulo, sendo as mais conhecidas e utilizadas nas construções de casas.

“- Quadrado.”

“- Triângulo.”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada

Apresentar um desejo pensando em uma casa pode parecer tarefa fácil. Muitos disseram que queriam “ter muito dinheiro” e “ser feliz”. Mas o que nos impressionou foi que alguns revelaram que gostariam de conhecer uma casa de cabeça para baixo, como vimos em

um dos videoclipes. Ao fazerem conexões com outros momentos da pesquisa, os alunos ativaram seus conhecimentos prévios, levando-nos a concluir que as estratégias de leitura literária, de modo geral, surtiram efeito.

“- Ter muito dinheiro.”
 “- Ser feliz.”
 “- Conhecer uma casa de cabeça para baixo.”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada

Aula 7– Anúncio de venda e lista de palavras e expressões caracterizadoras

Nessa aula, programada para ser o dia da troca dos livros, pedimos que os alunos elaborassem um anúncio de venda da casa onde moram. A atividade foi baseada em uma proposta apresentada por Cosson (2014), sendo que, na versão dele, a intenção era simular a compra de um imóvel e foi utilizada na fase da motivação. No nosso caso, queríamos que o aluno refletisse sobre o espaço que o cerca, pois, ao formular o anúncio, o aluno precisava desvincular seus sentimentos e emoções a respeito do lar e ser objetivo na descrição. Explicamos que, na primeira produção de texto, a maioria tinha descrito a casa sem caracterizá-la, fazendo com que parecesse o tipo de anúncio que deveriam produzir.

Buscamos, ainda nessa oficina, ampliar o repertório descritivo dos alunos a partir da elaboração coletiva de uma lista de palavras e expressões adjetivas que caracterizam a casa, de modo a contribuir para a reflexão sobre descrição e auxiliar na escrita criativa sobre esse espaço. Ao final da aula, os livros foram trocados e estipulamos mais duas semanas para a entrega do material recebido (Apêndice 4).

ATIVIDADES DE ESCRITA

- Elabore um anúncio de venda da sua casa ou apartamento (você pode procurar exemplos nos classificados de jornais);
- Quando você pensa em uma casa, quais **palavras** ou **expressões** lhe vem à cabeça para caracterizá-la ou descrevê-la?

Fonte: atividade elaborada pela pesquisadora

Ao contrário do que esperávamos, muitos tiveram dificuldade em desenvolver a atividade, o que nos levou a elaborar um anúncio no quadro para que servisse de exemplo. Em

momentos como esse, fica clara a necessidade de o professor servir como andaime no processo de letramento, o que significa ser um “suporte fornecido ao iniciante pelo par mais competente no processo de aprendizagem para que o aprendiz possa transcender suas potencialidades” (FREITAS, 2012, p. 68). Notamos que, com a mediação, a maioria conseguiu terminar a proposta com êxito.

-“Vendo minha casa por 120.000,00, 3 quartos, sala, cozinha grande, quintal bom e banheiro. Tratar com o dono pelo telefone: 9.9183.03** (Tim) 99636.03** (CTBC) WHATSAPP”

- “Vende-se casa/R\$4.000,00
Telefone: (34) 9*****
Casa com 3 quartos, 1 banheiro, sala, cozinha, garagem, corredor, quintal, área de lazer, etc...
R= Geralda Francisca Borges/nº ***”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (Anexo 7)

Levando em consideração a dificuldade apresentada na proposta anterior, decidimos fazer a segunda atividade em conjunto com a turma. O objetivo era criar uma lista com palavras ou expressões que poderiam caracterizar uma casa, de modo que, com essa estratégia, os alunos pudessem ampliar seu repertório descritivo sobre esse espaço.

Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo (2012, p. 75) ressalta a relevância do “desenvolvimento do vocabulário pelo que se aprende pela oralidade na convivência com os pais, familiares, amigos, e na interação com professores e colegas, na escola e em outros ambientes”. A autora complementa que

Os melhores resultados para desenvolver o vocabulário de leitores principiantes têm sido observados quando se empregam métodos mistos, que, além da busca pelo significado, incluem estratégias de associação de ideias, aprendizado de definições e conceitos, muito treino pela repetição e pela criação de novas sentenças e contextos para as palavras novas, ativando e ampliando o ‘vocabulário expressivo’ da criança. (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 76).

Assim, foi prazeroso observar que os alunos ficaram envolvidos em busca de palavras que definissem a casa. Nossa lista, ao final, continha palavras como “peculiar” e “festiva”.

Acolhedora	Engraçada	Moderna
Espaçosa	Peculiar	Nova
Bonita	Convidativa	Antiga
Estilosa	Aconchegante	Reformada
Hospitaleira	Confortável	Idealizada
Organizada	Amiga	Térrea
Colorida	Da família	Assobradada
Festiva	Dos sonhos	
Esquisita	Funcional	

Fonte: atividade elaborada pela pesquisadora

Aulas 8 e 9 - leitura de trechos significativos sobre a casa nas obras de Lygia Bojunga e Bartolomeu Campos de Queirós

No terceiro e quarto intervalos, as aulas foram voltadas para a leitura. Nessa atividade, lemos os trechos dos livros *A casa da Madrinha* e *Por parte de pai* que se referiam aos vínculos entre as personagens e a casa. Ademais, apresentamos outras passagens das obras dos autores que destacavam esse espaço, como em *Fazendo Ana Paz*, de Lygia Bojunga e *Index*, de Bartolomeu Campos de Queirós (Apêndice 5).

Seguindo orientações, durante a leitura os alunos deveriam grifar as partes mais significativas dos textos com a finalidade de observar como as representações imagéticas e ficcionais das casas foram desenvolvidas pelos autores. Para que fosse um momento de interação, pedimos aos alunos que fizessem comentários sobre os trechos lidos.

Fizemos algumas anotações dos comentários dos alunos durante a atividade, conforme foram relatando suas impressões sobre as personagens e as casas descritas. No que diz respeito aos comentários voltados à casa da madrinha, a maior parte deles apontou os atributos mágicos que alguns móveis possuem no livro, como o armário que serve comida de todo o tipo ou o guarda-roupa que oferece os trajes para qualquer ocasião. Entretanto, constatamos que, no geral, poucos alunos comentaram sobre a obra *A casa da madrinha*, indo de encontro ao que esperávamos, uma vez que acreditávamos que os alunos se interessariam mais pelo personagem Alexandre e a casa encantada. Desse modo, apesar de os comentários

serem positivos, a expectativa sobre a leitura do livro de Lygia Bojunga, que os alunos apresentaram no início da pesquisa, não se confirmou.

“- A casa da madrinha é muito interessante por causa do guarda-roupa. Tudo que precisava, ele abria uma gaveta com o que precisava... também gostei do caminho que era para chegar até lá.”

“- O Alexandre é muito fofo e divertido e pelo jeito dele com o irmão dele, é muito amoroso e carinhoso.”

“- Alexandre seria um menino bem pobre e isso me dá um pouco de dó.”

“- Eu gostei muito do Alexandre e da casa. Fez a gente refletir o tanto que a gente é importante.”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada

Detetamos pelos comentários que a maioria dos alunos se identificou mais com o enredo de *Por parte de pai*, o que nos leva a atestar a proposição de Iser (1979, p. 50) quando diz que “a obra literária se realiza na convergência do texto com o leitor”. O espaço de encantamento da obra, no caso, diz respeito à casa dos avós de um menino, que aprende a ler através das paredes estampadas pelas anotações do avô. Muitos alunos comentaram sobre o fato de a casa ter paredes escritas com todas as histórias que aconteciam na cidade e a relação carinhosa do neto com seu progenitor.

“- A casa do avô era muito engraçada, ela parecia ser muito legal e divertida. O avô escrevia muitas histórias e tudo o que acontecia, ele anotava.”

“- A casa do avô seria para mim uma casa bem grande com um quintal atrás da casa e toda escrita e para mim seria toda bonita, com várias janelas que iluminassem a casa e as coisas escritas na parede seriam notícias da cidade deles.”

“- A casa do avô tinha nas paredes tudo o que acontecia na cidade e as janelas, que não eram poucas, e para mim a casa do avô é mais interessante que a casa da madrinha.”

“- Ele escrevia nas paredes todas as notícias da cidade e parecia como que decorava com amor e carinho. A casa era simples e humilde.”

“- O menino da casa do por parte de pai não seria tão feliz. Para mim, ele estava sempre com sono e sem vontade de fazer as coisas.”

“- O menino de por parte de pai era muito carinhoso com o avô e todos ao redor dele, mas principalmente com o avô.”

“- Ele era apaixonado e bom menino para o avô, mas o menino não quis ir embora da casa. Ele tem caráter e é um menino divertido.”

“- Adorei o cambista vendendo uma tira de vaca e na hora comprou ela e ganhou uma casa, foi muito legal.”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada

4.2.4 FASE DA INTERPRETAÇÃO

INTERPRETAÇÃO	<p>5^a OFICINA: questionários e produção textual final</p> <p>Aula 10 – análise reflexiva sobre as leituras (devolução do diário de leitura e cópia do livro)</p> <p>Momento interior:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diário de leitura <p>Momento exterior</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maquete <p>Aula 11 – produção textual final</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrita criativa • A casa do leitor - comparação da produção inicial com a final a partir de uma análise descritiva e interpretativa 	02 aulas
---------------	---	----------

Enquanto as fases anteriores podem ser consideradas elementos de interferência da escola no letramento literário, nessa fase o leitor tem dois momentos de caráter pessoal com a obra: o momento interior e o momento exterior. O primeiro momento, de acordo com Cosson, faz parte de um processo que “tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura” (COSSON, 2014, p. 65). Já o momento exterior serve para compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos de leitura e, para isso, é necessário um registro do que foi lido. Para o teórico, é importante “dar ao aluno a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar” (COSSON, 2014, p. 68).

Assim, planejamos para a décima aula a devolução do material de tarefa extraclasse, como o diário de leitura e a cópia de uma das obras. Tanto o diário quanto o questionário apresentado nesta aula foram escolhidos para analisarmos o momento interior do aluno-leitor com a leitura dos livros. Já para o momento exterior, valemo-nos de uma sugestão dada por Cosson (2014), que se baseia em reproduzir os cenários de uma obra por meio de maquete.

Momento interior da leitura

Aula 10 - Análise reflexiva sobre as leituras

Por meio de um questionário, levantamos algumas questões reflexivas sobre as obras lidas. Aproveitamos o dia da entrega para analisarmos a compreensão que os alunos, de uma forma geral, tiveram das leituras. Foi uma discussão oral, por isso relacionamos o que foi discutido com algumas respostas que obtivemos durante a aula. A participação demonstrou que uma boa parte dos alunos tinha feito a leitura das obras, ou de pelo menos uma delas. Mesmo os poucos alunos que não tinham lido nenhuma das obras (por não terem o hábito de ler em casa), acabaram compreendendo as relações que havia entre as personagens e as casas. Assim, resumidamente, os alunos-leitores gostaram das histórias de Alexandre com o pavão, da maleta da professora, da casa mágica da madrinha, do afeto entre neto e avô, das escritas nas paredes, dos ensinamentos das obras:

“- Alexandre é um menino sonhador, persistente e tem muita coragem.”
 “- Fiquei com dó do pavão ter sido maltratado pelos seus donos.”
 “- Eu queria ter a maleta da professora.”
 “- Queria morar numa casa igual à casa da madrinha para ela fazer tudo por mim.”
 “- Achei linda a relação de amor entre o menino e o avô.”
 “- Gostei do Joaquim porque ele escrevia nas paredes.”
 “- Quando alguém tem um sonho, nada pode impedir.”
 “- Os ensinamentos do avô do menino era falar a verdade apesar de tudo.”
 “- Gostei da parte que diz: aproveite o tempo, o tempo nos engole, e a todo resto também.”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada

As partes das narrativas que desalentaram os alunos-leitores foram a saída de Alexandre da escola, a torneirinha do pensamento que o pavão carregava, o dia em que a professora ficou sem a sua maleta, os medos do menino ao pensar que poderia não ser filho do seu pai, da violência do avô com os animais:

“- Foi triste o dia em que Alexandre não pode mais ir para a escola”.

“- Aquela torneirinha do pavão era horrível, já pensou ter uma torneirinha na cabeça que controla o nosso pensamento?”

“- Coitada da professora, o que será que ela fez depois, sem a maleta divertida?”

“- O menino temia não ser filho do pai, isso fazia ele sofrer.”

“- Não gostei da parte que o avô deu fim no Jeremias, ele era cego mas o menino cercava ele de amor.”

“-Aquela parte que o avô faz maldades com os gatos eu não gostei nem um pouco porque eu tenho um gato.”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada

Por fim, deixamos o tempo restante livre para que os alunos organizassem a exposição das maquetes, considerada no projeto como o momento de representação concreta da leitura literária entre uma comunidade de leitores.

4.3 Diário de leitura

Em relação ao diário de leitura, a expectativa era de que o instrumento fosse utilizado como forma de registro que permitisse ao aluno dialogar com o texto literário. A partir das impressões pessoais das leituras feitas, seria possível ao discente fazer conexões com outras leituras, expressar sua opinião sobre as obras, relacionar o lido ao vivido, refletir sobre a sua identidade, entre outras anotações que ele considerasse relevante. Partindo desse propósito, preparamos um pequeno caderno, dividindo-o em duas seções. Uma para as anotações sobre a obra *A casa da madrinha* e outra para a obra *Por parte de pai*, sendo que cada seção foi introduzida pela cópia da capa das respectivas obras.

No dia em que entregamos o diário, procuramos deixar claro aos alunos que o caderno não deveria ser usado como um diário íntimo, isto é, aquele no qual se escreve sobre a vida, mas como um diário reflexivo de leitura. A orientação era para que anotassem as sensações, relatassem suas observações, expusessem emoções e sentimentos em relação ao envolvimento entre as personagens e as casas e como elas interagem nas obras.

Foi a primeira experiência com essa forma de registro, tanto por parte da pesquisadora quanto por parte dos alunos-leitores. A expectativa era de que os participantes dialogassem com as narrativas de forma subjetiva, íntima, pessoal. Esses registros, entretanto, não serviram ao nosso propósito, como tínhamos previsto.

Como era uma atividade extraclasse, muitos não fizeram as anotações sobre as leituras e entregaram o diário em branco. Outros apenas copiaram trechos dos livros ou reproduziram o início de um dos livros e deixaram um comentário geral sobre a leitura.

“- Eu gostei do livro ele é bem divertido, ingrassado eu gostei o pavão do Alexandre dos personagens, as cores do pavão bem vivas. Se fosse da nota do livro seria 10 pontos porque o livro foi bem feito. Foi bom ela ter ganhado o Prêmio de melhor escritora de crianças e dolecentes. ‘Parabens ótimo o livro!’”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (Anexo 8)

Também recebemos diários com resumos encontrados em *site* de pesquisa.

“Se conta a história dom menino Alexandre, pobre que mora na favela e precisa ajudar a sua família. Sua única válvula de escape de sua realidade cruel é a escola [...].”

“O menino vivia com os avós, Joaquim e Maria; a mãe tinha morrido e o pai era caminhoneiro. Em uma manhã Maria contou um sonho, tinha sonhado com um animal [...].”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (Anexo 9)

Alguns alunos iniciaram a atividade, mas abandonaram os registros.

“17-05 Querido diário...

Hoje eu li o livro: Por parte de pai e achei muito interessante, principalmente algumas partes. Ele falava que escrevia/inventava histórias de cada pedaço da parede de sua casa e que a casa de seu avô foi um de seus primeiros livros [...].”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (Anexo 10)

Notamos que um dos alunos expressou certa subjetividade ao descrever em seu diário a Rua da Paciência. Também apresentou trechos com os relatos do menino de *Por parte de pai*, apontando particularidades do enredo, como o fato de o avô ter muitos filhos e netos. Ainda fez a descrição do quarto em que o menino dormia, além da prática do avô de anotar nas paredes todas as histórias que ouvia. Todos esses trechos foram ilustrados pelo aluno-leitor.

“A Rua da paciência e inclinada e estreita morria depois da curva, num largo com sapataria, armazém, armário, farmácia, igreja tudo perto da escola Maria Tangará, no alto de São Francisco. Operários deciam e subiam a paciência.”

“Joaquim tinha uma letra bonita.”

“Meu avô tem muitos netos e muitos filhos.”

“Minha cama ficava no fundo do quarto. Pelas frestas da janela soprava um vento resmungando, cochichando esfriando os meus pensamentos.”

“Meu avô sem duvidar das proezas da mulher, continuava a escrever pelas paredes.”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (Anexo 11)

Encontramos em apenas um diário registros com impressões subjetivas, comparando, de modo geral, a leitura das duas obras na parte destinada à obra *A casa da madrinha*. Na parte que se refere às anotações da leitura de *Por parte de pai*, o aluno apresentou os argumentos por ter preferido o livro. Entre eles estão a casa “cheias de fofocas” escritas nas paredes pelo avô do menino, a forma como o autor escreve, o despertar de lembranças com o pai do leitor, o final do livro, a leitura que se termina sem querer terminar.

“Gostei muito da casa da madrinha do alexandre do pavão gostei de tudo, mais eu sou mais por parte de pai mais casa da madrinha e muito bom no começo eu não gostei tanto mais depois me interessei me aprofundei mais é ai acabo o livro.”

“Gostei de mais do livro por parte de pai, a casa as paredes principalmente, e do Joaquim so não entendi muito porque o menino teve que i bem bora no fin poderia ter sido diferente, o que eu mais gostei foi as fofocas nas paredes quem morria quem fugia quem casava quem se divorsiava eu amei muito o livro o jeito das palavras nos livro era ingrassado, e no mesmo tempo triste no mais no comeso eu gostei muito pois me fazia lembra muito do meu pai [...] quanto mais eu lia dava vontade de ler mais ai eu nem gostei porque em 2 dias eu já acabei de ler o livro ai dava vontade de ler mais so que tinha acabado [...] quando voce olha ele por fora não podia imagina que era muito ingrassado e interessante eu amei o livro por parte de pai!”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (Anexo 12)

Levando em consideração os resultados apresentados pela análise das anotações nos diários de leitura, pudemos constatar que, no geral, o instrumento não pôde servir como registro do momento interior do aluno-leitor com as obras. A avaliação crítica dessa experiência nos levou a refletir acerca dos problemas com os quais nos deparamos em relação a essa forma de registro.

Primeiramente, não nos atentamos ao fato de que a maioria dos alunos não tem o hábito de apresentar tarefa extraclasse de Literatura. Isso se deve à periodicidade da aula que, por ser semanal, acaba gerando uma falta de comprometimento quanto à entrega de atividades. Em segundo lugar, precisamos considerar que o diário de leitura ainda é pouco conhecido e utilizado nas aulas de literatura e, portanto, tanto professores quanto alunos estão em fase de experimentação do gênero. Assim, justamente por ser um novo instrumento didático, os alunos tendem a reproduzir as práticas habituais de expor as informações essenciais sobre um texto, como copiar os trechos mais significativos ou fazer um resumo da obra. Sobre essa premissa, Machado (1998) declara que

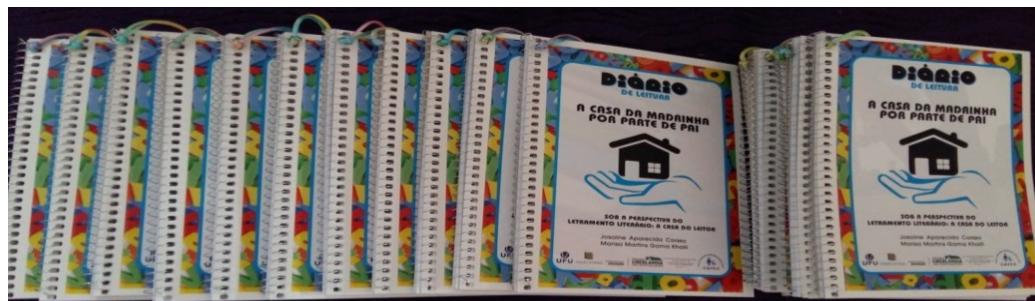
Habitualmente, os gêneros que são indexados à situação de comunicação escolar, que envolvem a produção de textos a partir de leitura de outro texto, são os resumos e as resenhas críticas, ou ainda "dissertações" inspiradas pelo texto lido, que são concebidos geralmente pelos professores - e assim ensinados - como basicamente constituídos por segmentos de discurso teórico. Esses seriam, para nós, os gêneros "atingidos" pelo estilo diarista. (MACHADO, 1998, p. 33)

De acordo com esse quadro, se faz necessário que o professor apresente aos alunos as diferenças entre os gêneros e, com eles, pratique algumas atividades para que reconheçam as características tanto linguísticas quanto discursivas de um diário de leitura. Assim, para outras experiências com o diário de leitura, organizaremos uma oficina voltada, especificamente, para exemplificar como podemos fazer anotações subjetivas no diário. A ideia é trabalhar a leitura de um texto mais curto, como um conto ou uma crônica e, ao final, expor no quadro quais são as nossas impressões sobre o que lemos, como nos sentimos em relação ao enredo, enfim, ilustrar como esperamos que o instrumento seja utilizado.

Cremos que um trabalho dessa ordem deva sanar a falha que apresentamos ao acreditar que somente dizer aos alunos como deveriam registrar suas impressões de leitura bastaria para que houvesse êxito em nossos objetivos. O que não devemos fazer é deixar de adotar o diário de leitura por causa das dificuldades apresentadas pelos alunos, visto que o diálogo reflexivo com a narrativa oportuniza o desenvolvimento, por meio da escrita, "de diferentes operações de linguagem que leitores maduros naturalmente realizam, quando se encontram em situação de leitura" (MACHADO, 1998, p.65).

O que nos motiva a utilizar tal recurso em intervenções futuras se ancora no último exemplo apresentado acima sobre as impressões de leitura. Nesse diário, o aluno conseguiu expressar sua opinião sobre as obras, relacionou o lido à sua história de vida, refletiu sobre sua identidade, assim como externou sua subjetividade. Por meio desse exemplo, acreditamos que, ao utilizarmos esse recurso didático, podemos possibilitar aos alunos-leitores construir sentidos para a leitura, desenvolvendo sua capacidade de posicionar-se diante do que o texto propõe.

Figura 4- Diário de leitura entregue aos alunos



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Momento exterior da leitura

4.4 Maquete

Para Cossen (2014), é nesse momento que o letramento literário realizado na escola se distingue da leitura apenas para deleite ou ainda para atividades repetitivas e desinteressantes, dado que ao se compartilhar as interpretações e ampliar os sentidos apreendidos durante o momento interior, os leitores ganham consciência de que são membros de uma comunidade que sustenta e torna mais amplo seus horizontes de leitura.

Levando em conta a necessidade da materialização do momento exterior da leitura, o fato de trabalharmos o espaço e a dificuldade da maioria dos alunos em formar uma imagem das casas descritas nas obras do nosso *corpus*, optamos por requisitar a interpretação desses espaços por meio de maquetes. Encontramos apoio didático na assertiva do professor de geografia Clézio Santos, pois, de acordo com o docente, “por meio de uma maquete é possível ter o domínio visual de todo conjunto espacial que é sua temática e por ser um modelo tridimensional, favorece a relação entre o que é observado no terreno e no mapa” e, ainda que, “a maquete colabora para a explicação de fenômenos que estão essencialmente presentes no pensamento geográfico, portanto, é considerado instrumento indispensável para aqueles que procuram fazer uma leitura do espaço geográfico de maneira diferenciada” (SANTOS, 2009, p.28).

Como essa etapa foi prevista no projeto, os alunos estavam cientes de que, ao acabarem de ler as obras, poderiam escolher uma delas para representarem o espaço da casa. Assim, os alunos tiveram livre escolha para se organizarem em grupo de até três integrantes ou mesmo realizarem o trabalho individualmente. Além disso, receberam orientações sobre os procedimentos necessários para desenvolverem o trabalho e o respectivo prazo de entrega. Ademais, comunicamos que haveria uma exposição das maquetes em um dia de atividade cultural na escola e que seria aberta à comunidade, portanto, os participantes teriam a oportunidade de exibirem a materialização da leitura literária relacionada ao espaço por meio de um cenário em miniatura.

Apesar de ser uma ferramenta didática mais voltada ao ensino de geografia, julgamos que o direcionamento para a produção de maquetes foi muito relevante quanto meio de registro da leitura referente ao espaço. O objetivo de formar uma comunidade de leitores, nesse caso, foi atingido, uma vez que os alunos precisaram se organizar, discutir e compartilhar suas interpretações sobre as casas descritas nas obras do nosso *corpus*.

Observamos que, com a elaboração das maquetes, muitos responsáveis se juntaram a essa comunidade, visto que para ajudarem na montagem do cenário também precisaram dialogar com os leitores e com as obras.

Definimos um sábado letivo para expor as maquetes, visto que seria um dia voltado para atividades culturais na escola e seriam abertas à comunidade. Desse modo, a exposição se estendeu não somente aos alunos da escola, mas para todos os interessados em participar do evento. Foi um momento muito apreciado pela maioria dos alunos porque envolveu a participação de pais, responsáveis e familiares, tanto no que diz respeito à elaboração quanto à exibição dos trabalhos.

Cada participante se sentiu valorizado ao poder compartilhar com os colegas de classe e com a família o resultado de uma experiência literária. Esse resultado pôde ser observado em vários materiais, desde cartolina e papelão até isopor e madeira. Os alunos conseguiram reproduzir as casas das obras lidas de forma criativa e original. Um simples pedaço de papelão virou uma das paredes escritas do avô, mas o que estava escrito não fazia parte do enredo do livro e sim da própria vivência de um aluno-leitor. Restos de madeira foram transformados em casa com direito a móveis, como o armário da madrinha. O isopor tomou forma de monte e abrigou uma casa de cartolina com porta azul, tendo uma flor amarela no centro; na frente dela um menino segura uma chave e ao lado dele figura um pavão. Uma rua chamada Paciência foi caracterizada com tantos detalhes que, só quem realmente interagiu com a obra poderia representá-la com tanta perfeição; ali estava a placa da rua, o avô na janela de conversa com alguém na calçada, o riacho onde os meninos brincavam no verão, a igreja e o pároco da comunidade. As folhas de caderno viraram menino, menina, pavão, avô, avó, galo, entre outros personagens que fazem parte das narrativas. Assim, as maquetes foram destaque no dia da exposição e puderam ser apreciadas por todos que compareceram à escola.

Figura 5- Exposição das maquetes



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Aula 11– Produção textual final

Para finalizarmos a fase da interpretação, retomamos com a turma os objetivos da pesquisa e mencionamos que um deles era fazer uma comparação entre a produção inicial e a final para avaliarmos se, depois de todas as atividades que eles participaram, houve uma evolução na forma de se expressarem sobre o espaço casa.

É nesse momento que as oficinas de leitura literária e escrita criativa devem fazer sentido. Acreditamos que todos os alunos têm potencial criativo e que a criatividade pode ser exercitada e desenvolvida. Dessa forma, os alunos foram orientados a produzirem um texto com o mesmo direcionamento da primeira produção, sendo que, desta vez, deveriam embasar-se nas atividades desenvolvidas durante o trabalho e, a partir disso, usar a imaginação e a criatividade para retratarem a casa de uma forma mais literária. (Apêndice 6).

PRODUÇÃO TEXTUAL FINAL

Caro (a) aluno (a),

Na literatura, a casa pode ser um espaço essencial para os acontecimentos da narrativa. E para você, a casa é importante?

Com base nisso, escreva um texto, procurando expressar quem é você e como é a casa onde vive.

Fonte: atividade elaborada pela pesquisadora

4.5 Escrita criativa

Durante todo o trabalho, citamos a escrita criativa, mas a expressão não foi definida em um momento anterior justamente porque é nessa fase da interpretação que as oficinas de leitura literária e escrita criativa devem fazer sentido. Programamos, então, para a quinta oficina a produção textual final e, conforme teoriza Andruetto (2012, p. 79), quando nos propomos a desenvolver oficinas de escritura na escola, devemos nos questionar sobre o que nos interessa obter dessas oficinas e qual resultado pretendemos alcançar.

Para a autora, as oficinas de escritura devem gerar um espaço de experimentação com a palavra, de exploração do sujeito em si mesmo, da palavra com outras formas de expressão, de modo a romper com o espaço da sala de aula e, por influência, da aula. Além do mais, tais oficinas devem permitir “explorar zonas e relações que facilitem o encontro com a linguagem própria, com a palavra própria, porque uma oficina desfaz a homogeneidade”, e essa forma de

ruptura “provoca um modo diferente de vínculo consigo mesmo e com os outros, e com a palavra de um e a dos outros” (ANDRUETTO, 2012, p.80).

As oficinas dessa ordem são, via de regra, um caminho de busca e, como espaço de pesquisa vivencial que rompe com o modelo tradicional, são libertadoras, sobretudo, no âmbito da educação sistemática, que dita as regras do que “deve ser”. Para percorrermos esse caminho, precisamos ensinar os alunos, mediante o uso de estratégias e ferramentas didáticas, a trabalhar com as palavras, a procurar recursos para entrar no mundo literário, a buscar uma expressão mais próxima possível do que se deseja expressar e, acima de tudo, ensiná-los, por meio da escritura, a problematizar com a linguagem.

Nesse contexto, Andruetto (2012) atenta para a necessidade de se organizar as oficinas levando em consideração os níveis de ensino e os objetivos para cada nível, o que determinará certas estratégias, certa didática, certo percurso. Aponta, ainda, para a importância da sensibilidade do mediador em valorizar e otimizar as possibilidades de cada um, a perceber o pessoal e o diferente, a qualidade e a heterogeneidade, para que “os saberes circulem no grupo e, ao mesmo tempo, haja um resto suficiente de irredutibilidade para que a criação se sustente” (ANDRUETTO, 2012, p. 82). No entanto, segundo Andruetto (2012, p. 79), não podemos esperar que os alunos produzam textos literários, pois a literatura engloba um vasto horizonte e seria por “demais ambicioso e também contraproducente pretender de um espaço de oficina (e ainda mais de um espaço de oficina na escola) produtos que viessem a ser rotulados como literários”.

Assim, considerando as questões propostas por Andruetto, reconhecemos na escrita criativa a etapa em que, após as estratégias desenvolvidas nas oficinas, o participante, como escritor, pôde externar as suas impressões, sentimentos e desejos, considerando para isso uma escritura mais elaborada, mais expressiva, mais imaginativa. Nesse sentido, tratamos a escrita criativa como um processo que, entre outros aspectos, requer muitas leituras, exercícios e práticas e, devido à singularidade de cada sujeito, não há uma receita literária pronta que indique como se forma um aluno-escritor. O que notamos em nossas pesquisas sobre o assunto, é que há muita oferta sobre cursos e oficinas que prometem desenvolver a escrita criativa, inclusive em universidades, porém não encontramos nenhum deles direcionados para alunos da educação regular no Brasil, como se escrever de forma criativa fosse somente para aqueles que pretendem seguir a profissão de escritor.

Então, nos questionamos: tais alunos, quando orientados a observar esteticamente a obra indicada para leitura, aprendem a se sensibilizar quanto ao conteúdo? E ao terem essa

percepção diferenciada, não são capazes de se expressarem criativamente quanto à forma escrita?

Com as oficinas e as produções textuais, buscamos responder tais questões. Como vimos no primeiro capítulo, os PCN apontam a necessidade de se formar, por meio do letramento literário, leitores que, além de lerem, também se apropriem da experiência literária e, cremos que um modo de externar essa experiência seria por meio da escrita. Mesmo autores consagrados, como Rainer Maria Rilke, afirmam que escrever é um desafio, mas que é possível exercitar a criatividade a partir de certas estratégias. No livro *Cartas a um jovem poeta*, em suas respostas às cartas do inquieto Franz Xaver Kappus, que ambicionava ser poeta, Rilke (2009) aconselha que o jovem, antes de se lançar à escrita, volte-se para si mesmo e sonde as profundezas de onde vem sua vida, e complementa:

Resguarde-se dos temas gerais para acolher aqueles que seu próprio cotidiano lhe oferece; descreva suas tristezas e desejos, os pensamentos passageiros e a crença em alguma beleza - descreva tudo isso com sinceridade íntima, serena, paciente, e utilize, para se expressar, as coisas de seu ambiente, as imagens de seus sonhos e os objetos de sua lembrança. (RILKE, 2009, p. 24)

Pensando nisso, convidamos cada participante da pesquisa a fazer tal introspecção e a sondar a relação de sua vida com o mundo que o cerca, com seus sonhos, com os objetos estimados, entre outros aspectos, quando pedimos para refletir sobre a casa, tanto no que se refere ao espaço em que vive, quanto aos espaços descritos nas obras lidas. Para isso, elaboramos as atividades a partir da observação do processo de criação dos autores do nosso *corpus*, conforme apresentamos no segundo capítulo, procurando resgatar os elementos insólitos presentes na obra de Lygia Bojunga, quando nos apresenta uma casa-protetora, assim como ressaltar os traços memorialistas, como os encontrados na poética obra de Bartolomeu Campos de Queirós, quando evoca as memórias de uma casa-livro.

Neste trabalho, portanto, escrita criativa significa o resultado de um processo, que levou em consideração a leitura de duas obras literárias e a construção de um repertório expressivo sobre o espaço casa com o propósito de servirem de alicerce na produção textual final. Sendo assim, consideramos escrita criativa o momento de os participantes pensarem não somente o que escrever, mas também, como escrever. Foi o momento lúdico do aluno-escritor com a literatura, que pôde transpor sua “realidade” para um mundo ilusório, como nos preceitos de Cândido (1972), colocar sal nas palavras a partir de saberes, possibilitar o impossível por meio da representação do real e, ao trapacear os signos, pode libertar a língua

de seu objeto de submissão, de se permitir “ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem” (BARTHES, 2017, p. 17).

Nessa atividade de escrita, os alunos ficaram livres para explorarem seus sentidos literários e para brincarem com a imaginação, de modo a “construírem suas casas”. Isso significa afiançar que, através da escrita criativa que propomos neste trabalho, o aluno teve a oportunidade de apropriar-se de si mesmo e do espaço em que vive através de uma experiência literária. Certamente, levamos em conta que essa experiência foi um exercício que visava a amenizar o problema que gerou a pesquisa, isto é, a forma sintética e concreta com que os alunos se exprimem, principalmente no que diz respeito ao espaço casa. Também convém salientar que, por serem alunos de sétimo ano, de modo geral, ainda estão no início do processo de letramento literário e, como apontamos no primeiro capítulo, devemos considerar que o processo é demorado e deve ser permanente. Logo, a expectativa não era formar escritores literários nem encontrar um grau elevado de criatividade nas produções finais, uma vez que são habilidades que somente se atingem com muita leitura e treino. Entretanto, mesmo sendo, praticamente, a primeira experiência dessa natureza em sala de aula, nos surpreendemos com as manifestações identitárias e de qualidade estética que muitos apresentaram e, em vista disso, fazemos um convite para visitarem suas casas.

4.6 A casa do leitor

Como a pesquisa prima pela análise da caracterização do espaço casa, decidimos comparar apenas os trechos das duas produções textuais do aluno que consideramos mais significativos para a pesquisa, sendo que os textos, na íntegra, se encontram na parte destinada aos anexos (alguns textos apresentam pouca nitidez devido ao fato de serem escritos a lápis). Para isso, separamos as produções de quinze participantes, conforme ficou estabelecido no projeto aprovado pelo CEP e, nesta etapa, demos a cada produção o título de *casa do leitor* com seu referido número de participação. Observamos que não tivemos a intenção de classificar as casas dos leitores por meio de uma escala de literariedade, mas pelas semelhanças que apresentaram entre si.

Dessa maneira, analisando as produções, pudemos verificar que alguns se limitaram a descrever uma casa mais ampla e confortável, com mais cômodos, com piscina e aparelhos eletrônicos modernos. Essas casas dos sonhos poderiam trazer à tona uma discussão sobre a promoção do poder econômico na sociedade de consumo, mas não seria relevante para os objetivos da pesquisa. Sendo assim, nos restringimos a analisar apenas como os alunos se

utilizaram da linguagem para produzirem seus textos. É importante assinalar que, mesmo nos textos que denotam desejos consumistas e de ostentação econômica, notamos a presença de vários elementos que foram trabalhados nas oficinas, o que demonstra que o processo de letramento literário proporcionou, no mínimo, produções textuais mais expressivas e caracterizadas.

CASA DO LEITOR 1

No primeiro texto do escritor, há apenas a indicação do bairro onde ele mora. No segundo texto, somos surpreendidos com uma casa muito grande, com vários ambientes. A casa, como foi mentalizada em uma das oficinas, ganhou a cor preta por fora e branca por dentro. Essa associação entre branco e preto, segundo a topofilia, simboliza princípios universais opostos, contudo, complementares. De acordo com Tuan (2012, p. 46), em qualquer lugar do mundo essas cores “carregam poderosas reverberações simbólicas” e, tanto o branco como o preto, possuem significados positivos e negativos. Assim, podemos considerar que, para o escritor, mesmo que haja escuridão fora da casa, dentro há espaços para a claridade, para a união, para a reunião da família, seja na sala enorme, na cozinha gigante, na sala de cinema ou, ainda, na área de lazer com piscina.

Produção textual inicial

“[...] **moro no São Jorge** com a minha mãe meu padrasto e bem no fundo de casa minha vó [...].”

Produção textual final

“Bom **minha casa e muito grande**, tem 3 quartos 4 banheiros, **1 sala enorme, 1 cozinha gigante**, 1 sala de cinema, garagem e a área de lazer enorme com piscina, **por fora ela é preta e por dentro é branca** [...].”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (Anexo 13)

CASA DO LEITOR 2

Não há menção sobre a casa na produção inicial do escritor. Já na produção final, a casa aparece como um lugar imaginário, muito bonito, como o paraíso. Uma casa-mansão com muitos quartos e banheiros. O escritor ressalta o seu desejo adicionando o advérbio “super” ao tamanho da casa e à sua beleza. Para Tuan (2012, p. 77), o espaço é um símbolo de prestígio, à medida que “o ‘homem importante’ ocupa e tem acesso a mais espaço do que os

menos importantes”, sendo assim, acreditamos que, ao expandir o espaço, o aluno busca sentir-se mais prestigiado no lugar em que vive.

Produção textual inicial

“[...] **eu moro no bairro São Jorge**, o meu bairro é bastante movimentado, todo mundo conhece todo mundo. Eu moro em uma avenida muito movimentada e uma das mais conhecidas do bairro São Jorge [...].”

Produção textual final

“A minha casa imaginária fica em um **lugar muito bonito, parece um paraíso**. Essa minha casa imaginária é **super grande**, ou seja, é **uma mansão super linda**, com seus seis quartos, sete banheiros sendo um banheiro em cada quarto e um banheiro **no enorme corredor** [...].”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (Anexo 14)

CASA DO LEITOR 3

É perceptível a diferença entre as duas produções. Em uma, o escritor só cita a cidade e a rua onde mora. Na outra, a casa aparece como a casa dos sonhos. Novamente, encontramos a expansão do espaço, caracterizado como “muito grande”, “muito demais”. Por meio da visita à casa desse leitor, descobrimos os seus sonhos, a sua predileção pelo quarto e o seu passatempo predileto: os jogos.

Assim, o encontro identitário do participante com o espaço foi descrito por meio de superlativos. A casa é exageradamente composta por vários andares, com espaços para hóspedes e ocasiões especiais, sendo que o quarto do escritor ganha destaque na casa porque é o maior de todos e o mais chique de todos, onde podem ser encontrados os aparelhos eletrônicos e games mais cobiçados pelos adolescentes. Sobre essa relação íntima com o espaço, Bachelard (2008, p. 145-146) declara que “todo canto de uma casa, todo ângulo de um quarto, todo espaço reduzido onde gostamos de encolher-nos, de recolher-nos em nós mesmos”, é, para a imaginação, o espaço do ser.

Produção textual inicial

“[...] Eu moro em Uberlândia na rua: Alameda dos Corrêas no Bairro: Granada, mas nasci em São Paulo [...].”

Produção textual final

“[...] Bom, minha casa dos sonhos teria 4 andares e o térreo que na casa seria o **quintal enorme da casa**. Nesse quintal, tinha a piscina, **muito grande com água aquecida**, para os hóspedes e para **ocasiões especiais**. No 1º andar, tem a sala de estar, sala de jantar e sala de jogos, ou seja, no 1º andar, é andar só das salas. No 2º andar, tem a **cozinha grande, muito demais**, e essa **cozinha grande** é para ocasiões especiais, mais no 2º andar tem duas cozinhas: uma para ocasiões especiais e a outra para os moradores. No 3º andar, tem os banheiros, todos com suíte e banheiro dentro do Box, **todos os banheiros são muito grandes e chiques**. E finalmente, o 4º e ultimo andar, onde fica os quartos, são 6 quartos: 3 para moradores e 3 para hóspedes, tirando 1 que no caso é meu e não inclui nos outros, porque **o meu e o maior de todos, o mais bonito de todos e o mais chique**, tem uma televisão de 55 polegadas, e é smart TV. Também tem meu PS4 e PS3 ligados nela. Então foi essa casa dos meus sonhos, pequena né? Queria mais!!!”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (Anexo 15)

CASA DO LEITOR 4

Os textos a seguir comovem pela simplicidade. Um descreve uma pequena casa, sem detalhes. O outro apresenta particularidades que cativam o leitor. Se para os outros escritores, as casas dos sonhos condizem com espaços sofisticados e apropriados para o lazer, o mesmo não acontece na casa apresentada pelo escritor no segundo texto.

Sentimos, nesse texto, uma certa atmosfera bojunguiana. O escritor, modestamente, provoca nossa imaginação ao mesclar rusticidade e elementos sensoriais. Tal mistura está presentes na cor areia das paredes de dentro e nas paredes chapiscadas do lado de fora, nas enormes portas de madeira pintadas de uma cor incrível, assim como no piso, também de madeira, que exala um cheiro de orquídea. Apenas no quarto o escritor se dá ao desfrute de ter uma suíte com banheira, mas mesmo assim, essa banheira deve ter as características pessoais do dono, sendo, portanto, o objeto eleito para afirmar sua percepção de pertencimento em relação à casa. Nesse sentido, Bachelard esclarece que “as coisas imóveis”, como uma banheira, por exemplo, “recebem a confidência daquilo que trazemos de mais humilde, de mais ignorado no fundo de nós mesmos” (BACHELARD, 2008, p. 151).

Produção textual inicial

“Eu moro no bairro Seringueiras e um pouco baruheto mas um bairro até que bom a **minha casa tem 2 quartos sala 1 banheiro 1 cozinha a garagem e o quintal [...]**”

Produção textual final

“[...] onde as paredes serão pintadas da cor areia e do lado de fora ela seja chapiscada porque eu acho muito bonita, e as portas seja aquelas portas de madeira, daquelas enorme com uma cor incrível. E também tenha um piso de madeira, onde dentro dela tenha um cheiro de orquídea. Onde no meu quarto seja uma suite com uma banheira bem grande no banheiro onde ela tenha muitas características minhas [...]”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (Anexo 16)

CASA DO LEITOR 5

Na primeira produção, a casa do escritor tinha sete cômodos, que se transformaram em dezesseis quartos na segunda produção. Mas o destaque foi para o quintal “bem bonito e grande”, ao qual o escritor atribuiu um certo tom poético quando acrescentou a ele um “canteiro de flores douradas. Assim, somos envolvidos pelo espaço externo da casa desse leitor, cercado de natureza e uma piscina com mesas ao lado.

Conforme aponta Tuan (2013, p. 70), “a espaciosidade está intimamente associada com a sensação de estar livre”, de modo a “ter poder e espaço suficientes em que atuar”. O quintal, portanto, é o lugar da casa que liberta e dá prazer a esse escritor.

Produção textual inicial

“[...] Eu moro no bairro São Jorge é um lugar até legal e calmo para mim, minha casa 7 comodos e um **quintal bem grande.**”

Produção textual final

“A minha casa seria com 16 quartos. [...] haveria um **quintal bem bonito e grande** com várias plantas, uma árvore e **um canteiro de flores douradas** e no fundo dá casa haveria uma piscina e algumas mesas ao lado [...]”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (Anexo 17)

CASA DO LEITOR 6

Observando os dois textos a seguir, evidenciamos os sinais de subjetividade acrescentados à segunda produção. A casa ganha um significado de pertencimento, ela é importante para o sujeito, a ponto de ser definida como **casa amor**.

Novamente, percebemos influências advindas da obra de Lygia Bojunga. Conforme apontamos no segundo capítulo, o diálogo entre imagem e percepção sensorial é uma das características mais marcantes no processo de criação da escritora e é possível detectar tal tipo

de diálogo na construção da casa desse escritor. A casa é um espaço de amor e liberdade, onde é possível ficar livre, leve e solto. Ela ainda exala cheiros que nos remetem à intimidade de um lar, - o cheiro de comida e de lavanda -, e um portão em degradê que nos leva para a rua. E, devido à sua beleza, ganharia o primeiro prêmio, caso houvesse um concurso.

Notamos também que o escritor, em seu devir, transcende os limites do mundo prosaico e, assim como a casa da madrinha de Alexandre, a sua casa também o serve na hora em que ele precisa. Podemos relacionar essa recriação com traços bojunguianos com os preceitos de Perrotti (1986, p. 70), nos quais “a criança encontra na leitura, nos seus heróis, os seus ideais, os seus modelos. Assimila-os, identifica-se com eles, passa a vivê-los. [...] E, nesse sentido, a leitura é recriação na significação etimológica do termo – a de ‘criar de novo’, a de ‘renascer’”. Dessa forma, o texto desse escritor reflete a sua identificação com a leitura do livro *A casa da madrinha* ao recriar a casa de acordo com sua projeção identitária sobre esse espaço.

Produção textual inicial

“**Moro em uma casa**, no bairro São Jorge, eu ajudo no trabalho doméstico[...].”

Produção textual final

“[...] **Minha casa é muito importante para mim** ela têm 2 andares, 4 quartos, 1 cozinha, 2 salas e 4 banheiros e 2 piscinas **ela tem cheiro de comida é bonita e me serve na hora que eu preciso e é muito confortável** tenho 4 carros 2 churrasqueiras com o quiosque. [...] eu acho que se tivesse um concurso de **casa mais bonita** acho que a minha ganharia o prêmio, **meu portão é em degradê eu sinto na minha casa amor e eu fico livre leve e solto e o cheiro a hora que eu saio na rua é lavanda muito equilibrada só em um canto na casa.**”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (Anexo 18)

CASA DO LEITOR 7

Ao avaliarmos os textos abaixo, podemos notar que no primeiro texto, o leitor se limita a dizer que mora no Bairro Laranjeiras, na casa de número 283. Já na segunda produção, sua enorme casa é uma explosão de cores alegres como o azul, o amarelo, o vermelho, o branco. É um lugar que tem uma biblioteca para o leitor se deleitar em suas leituras, uma sala enorme e mágica, na qual todos os objetos se mexem. Ainda tem um quarto de inventar robôs para fazer o bem para as pessoas e outro quarto secreto para brincar e cantar com os amigos. Não podemos nos esquecer do canteiro lindo com dois jabutis e as árvores frutíferas que alimentam nosso escritor.

Muitos elementos que foram trabalhados nas oficinas estão presentes nessa casa: as cores, o insólito, o lugar preferido, os animais, entre outros. Podemos notar que o escritor, ao utilizar tais recursos expressivos, cria um espaço utópico, segundo o conceito de Foucault (2001, p. 415), no qual representa um espaço que, não podendo existir na realidade, se constrói na fantasia.

Produção textual inicial

“Sou um menino exemplar e os meus pais mideram respeito e educação de di pequeno e agredeço porque no futuro vai ser útil para mim para varias coisas uma pessoa formada e de bom a vida e simples como todo mundo tudo igual deus fez tudo deferente pra nos apruvetamos mais. **o meu Bairro e Laranjeiras casa 283 [...].**”

Produção textual final

“**Minha casa no meu sonho e incrível a casa e assim, grande, cores alegres exemplo: azul, amarelo, vermelho, branco etc, tem uma biblioteca para eu ler. Uma sala enorme e mágica todos o objetos que mexam que eu inventei, três quartos, um quarto pra mim para eu inventar robôs para fazer o bem para as pessoas [...] tem um cantero lindo com dois jabutis que eu gosto, arvores grandes com frutos gostosos para eu comer, e tem e um quarto secreto com os meus amigos de brincar, divertir e cantar, tocar, fazer músicas boas [...].**”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (Anexo 19)

CASA DO LEITOR 8

Comparando os dois textos que se seguem, percebemos que alguns recursos expressivos tornaram a casa da família do escritor mais aconchegante e espaçosa. A tristeza não tem vez nessa casa sempre cheia de música, alegria, harmonia e bagunça. A descrição prova a afetividade do escritor com o espaço e nos faz recordar que “as palavras não são mais concebidas ilusoriamente como simples instrumentos, são lançadas como projeções, explosões, vibrações, maquinarias, sabores: a escritura faz do saber uma festa” (BARTHES, 2017, p. 21).

Produção textual inicial

“[...] na minha casa mora eu minha mãe, meu pai, meu irmão e a luna que é minha cachorrinha ela é muito bonitinha e custosa [...]”

Produção textual final

“**A casa dos meus sonhos vai ser muito aconchegante, e espacoça. Na minha casa nunca vai ter tristeza pois tristeza só atrai coisas ruins, por isso minha casa vai ser sempre alegre cheia de música e muita alegria, e muita armonia e muita bagunça [...].**”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (Anexo 20)

CASA DO LEITOR 9

O primeiro texto do escritor indica em que rua ele mora e que a sua casa é grande. Por sua vez, o segundo texto apresenta uma casa com muitos atributos que o fazem feliz: aconchegante, bonita, estilosa, espaçosa, cheirosa. Há uma estreita ligação entre o escritor e o espaço em que vive, principalmente o quarto, que é seu lugar preferido da casa, confirmando que “a intimidade do quarto torna-se a nossa intimidade” (BACHELARD, 2008, p 228).

Observamos que a caracterização da casa teve como base os vocábulos vistos nas oficinas, comprovando que as atividades ampliaram o ‘vocabulário expressivo’ dos participantes e “a criação de novas sentenças e contextos para as palavras novas” reforçaram o aprendizado (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 76).

Produção textual inicial

10-“[...] moro no São Jorge na **rua Serra do Tombador** numa casa grande [...].”

Produção textual final

“A casa é muito importante para mim. [...] sou feliz com a minha casa ela é aconchegante, bonita, estilosa, espaçosa uma casa muito boa para morar e uma casa que tem cheiro bom eu gosto muito do meu quarto e o meu lugar preferido da minha casa que eu gosto muito e uma casa que mora 5 pessoas [...].”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (Anexo 21)

CASA DO LEITOR 10

A descrição do primeiro texto se parece com um anúncio de imobiliária que, geralmente, encontramos nas produções textuais dos alunos sobre o espaço casa. Podemos observar que não há elementos descritores além do adjetivo “grande”. Porém, ao final do projeto, o texto do escritor irradia afetividade e pertencimento ao acrescentar à casa a cor branco gelo e um cheirinho de conforto, tornando-a um espaço aconchegante, onde o escritor se sente bem. É o que ele denomina de CASA com letras maiúsculas, de onde não gostaria de se mudar. Nesse sentido, Bachelard (2008, p. 64) considera que, “assim que encaramos a casa como um espaço de conforto e intimidade, como um espaço que deve condensar e defender a intimidade, abre-se, fora de toda racionalidade, o campo do onirismo”.

Produção textual inicial

11-“[...] moro no bairro shopping park, uma **casa que tem 2 quartos 1 sala, 1 banheiro, 1 cozinha, 1 varanda** atrás da casa muito grande, e outra varanda grande também na frente da casa, a rua cheia e cheia de menino [...].”

Produção textual final

“**A minha casa tem um cheirinho de conforto, a cor da minha casa é (branco/gelo) eu me sinto bem lá em casa.** [...] **eu gosto muito da minha casa e muito bom morar nela, se eu teria que mudar de casa não gostaria muito** so se fosse para uma chácara, enfim gosto muito da minha **CASA!!**”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (Anexo 22)

CASA DO LEITOR 11

O escritor seguinte, apesar de ter uma casa grande e arrumada, mora em um lugar de que não gosta porque é barulhento e movimentado, então a solução foi construir uma casa bonita e agradável perto da escola, com piscina, grama e coqueiro. As imagens poéticas que ele apresenta refletem o desejo de fugir da vida movimentada que a rua em que mora lhe oferece. Sua nova casa é amarela brilhante e tem um quarto em que o nosso aluno-escritor-leitor gosta de escrever e ler; sua estante é cheia de livros e gibis. É uma casa diferente porque nela ele se sente como estivesse no céu, livre, leve e solto como um passarinho.

Entendemos que a sensação de liberdade decorre da afinidade do escritor com o lugar que ele criou para si. Logo, é possível relacionar tal descrição intimista com a concepção da simbologia espacial quando define que “à medida que o espaço se vai particularizando, cresce o investimento descritivo que lhe é consagrado e enriquecem-se os significados recorrentes” (REIS; LOPES, 2002, P. 136).

Produção textual inicial

“[...] eu moro no Santa Mônica **o lugar é ruim**, passa carros toda hora, não da pra brincar **na rua faz barulho e é movimentado**. **A minha casa é boa é grande e arrumada**, eu ajudo minha mãe em casa [...].”

Produção textual final

“Mas minha **mãe construiu uma casa perto da escola, ela é grande, bonita, agradável. Ela é amarela brilhante, dentro dela tem piscina, grama, coqueiro**. Eu gosto do **meu quarto, porque eu escrevo e leo no quarto, eu tenho uma estante cheia de livros e gibis**. **A minha casa é diferente de todos nela eu sinto como estivece no céu.** [...] **mas em casa eu me sinto livre leve e sotudo como um passarinho** [...].”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (Anexo 23)

As próximas produções analisadas merecem destaque porque temos, na primeira produção, o mesmo exemplo visto anteriormente de descrição concreta e sintética, semelhante

ao anúncio de venda de uma casa: “minha casa tem 2 quartos, 1 sala, 1 banheiro e uma cozinha”. Se explorarmos o repertório descritivo usado pelo escritor para retratar sua casa na segunda produção textual, notaremos que houve uma evolução considerável na forma como escreve. É uma escrita com traços pertencentes ao território do fantástico.

Quando nos referimos ao território do fantástico, incluímos ainda dois gêneros vizinhos e similares: o estranho e o maravilhoso. No caso do segundo texto do nosso escritor, há um prenúncio de narrativa maravilhosa, visto que apresenta uma oposição entre o natural e o sobrenatural, sem com isso provocar uma reação de estranhamento ou indecisão por parte dos sujeitos envolvidos, no caso a família. Segundo Todorov (2017, p. 30), no gênero maravilhoso “os elementos sobrenaturais não provocam nenhuma reação particular, nem nos personagens, nem no leitor implícito”. Nesse sentido, Carolina Marinho (2009), dando continuidade aos postulados todrovianos, afirma que o maravilhoso se apresenta como

Uma grande força criadora, na medida em que não impõe limites para a inventividade, porque constrói um clima do possível em um universo onde a liberdade tem primazia absoluta. Tudo pode acontecer, perfeitamente integrado ao cotidiano e sem provocar nenhum estranhamento, porque acompanha uma lógica interna das próprias narrativas. É comum, dentro do contexto das histórias maravilhosas, os animais falarem, a princesa dormir cem anos, o espelho funcionar como um oráculo, uma abóbora se transformar em carruagem, além de outras tantas metamorfoses e magias em que se processam, parecendo fazer parte de um mundo natural, embora evidentemente não o façam. Ou seja, o maravilhoso lida com o impossível que, muitas vezes, é plausível. (MARINHO, 2009, p. 46)

CASA DO LEITOR 12

Tomando por base os preceitos acima, nossa análise partiu das pistas deixadas logo no início do texto, quando o escritor já nos previne que a sua casa não é muito normal. Deparamo-nos, então, com um mundo de contos de fadas e, só saberemos o porquê se atravessarmos a porta colorida da sala, que tem uma parede de cada cor e um teto mesclado de amarelo com verde. Nessa sala tem uma janela, uma janela meio estranha porque transforma terra em grama. Grama que pode ter cobra, grama que recebe sementes e faz a parede ficar “selvagem”. Sem contar que o chão é todo preto, então a irmãzinha do nosso escritor imagina que a qualquer momento pode cair pelo buraco negro.

Para entendermos a narrativa construída, recorremos à premissa de Bessière (1974, p. 3), ao afirmar que a constituição da ficção fantástica “fabrica um outro mundo por meio de palavras, pensamentos e realidade” e, esse “novo universo se lê entre as linhas e os termos, no jogo das imagens e das crenças, da lógica e dos afetos”.

Produção textual inicial

“[...] moro bairro São Jorge, meu bairro é normal como todos os outros tem bandidos, com assaltos comércios. **Minha casa tem 2 quartos, 1 sala, 1 banheiro e uma cozinha** e uma sala de computador [...].”

Produção textual final

“**A minha casa é uma casa, não muito normal**, mas eu considero uma casa. [...] à direita, tem **a porta da sala, que é meio média e ela também é bem colorida** tem 4 paredes 1 azul, uma roxa outra amarela e outra verde. O **teto da sala é amarelo com verde, a janela é meio estranha**...outro dia minha mãe estava arrumando a casa e ela foi e começou a passar pano de baxo do tapete, ela foi na janela e torceu o pano, e tinha **muita terra** e simplesmente depois de um dia **virou grama**, meu pai chegou e falou “Que que ta acontecendo aqui?! eu vou tirar esse mato, **se der cobra não me responsabilizo!**”Minha mãe simplesmente virou e foi a cozinha, ela voltou com **sementes**, e foi assim que tivemos uma **parede “selvagem” em casa**, sem contar que **o chão é todo preto, minha irmã** sobe na minha mãe e vai pro sofa, ela **acha que vai cair pelo ‘buraco negro’** [...].”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (Anexo 24)

CASA DO LEITOR 13

Mais elementos fantásticos representam os desejos do próximo aluno-escritor. Ele mora no fundo da casa da avó, mas em breve irá se mudar. Para a nova casa, a expectativa é que ela o sirva como a casa da madrinha serviu Alexandre e ainda o leve para onde ele quiser ir. Em vez de poltrona que abraça, ele prefere um sofá flutuante e ainda quer que a TV vá até o seu quarto quando quiser assisti-la.

Nesse texto, podemos observar que o escritor se permite fabular, influenciado pelo processo de criação estética de Lygia Bojunga. Fabular, nesse caso, seria se opôr à lógica do mundo de modo a transformar a realidade, introduzindo nela a fantasia. Antonio Candido (1995), em seu ensaio intitulado *O direito à literatura*, atesta que não há povo nem há homem que possa viver sem entrar em contato com alguma forma de fabulação. Para o autor, “ninguém é capaz de passar as vinte quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado” (CANDIDO, 1995, p. 174).

Produção textual inicial

“[...] eu moro em um bairro calmo e, meu bairro é bem organizado, eu **moro no fundo da casa da minha vó mais em breve irei mudar**. Eu ajudo em casa, lavo as louças todos os dias, e limpo casa uma vez por semana [...].”

Produção textual final

“[...] Eu queria que ela fosse bem maior e queria que meu quarto fosse maior e tivesse mais coisas nele eu **gostaria que minha casa me servisse** e que minha cozinha fosse maior e que **minha sala tivesse sofa flutuante e que minha TV fosse ate no meu quarto e que minha casa me levasse pra onde eu quiser ir** [...].”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (Anexo 25)

CASA DO LEITOR 14

Os dois textos iniciam-se apresentando uma casa “legal”. Mas a casa do segundo texto ganhou cheiro de perfume e uma caixa com poderes mágicos que torna realidade qualquer desejo que jogarmos dentro dela. Mas essa casa perfumada possui um canto obscuro, onde acontecem coisas paranormais à noite, como móveis que se movem sozinhos e barulho no porão. Através desses elementos, o escritor cria um clima de mistério e suspense na narrativa, buscando despertar o medo por meio de acontecimentos sombrios e inexplicáveis à sua casa.

Nesse sentido, recorremos aos estudos de Howard Phillips Lovecraft (2007), pois, segundo o autor, o medo, o terror e o horror são sentimentos que vivem dentro do sujeito, fazendo parte da sua história e do seu espírito. O medo, então, é algo que causa sustos, calafrios, desassossego ao mesmo tempo que desperta a sensação de satisfação. Essa dinâmica joga com a ambiguidade da tensão e do prazer; fato que pode explicar por qual motivo a literatura de horror conserva admiradores desde a antiguidade. Assim, o escritor que se enveredou por esse caminho, conseguiu apreender novas formas de sentir o lugar em que vive.

Produção textual inicial

“[...] o lugar onde moro e muito legal, tem uma quadra e um circo circo em frente a minha casa [...].”

Produção textual final

“A minha casa e muito legal por que nela tem uma caixa que voce jogar qualquer coiza dentro dela ela se torna realidade. Tambem a minha casa tem cheiro de perfume mas no canto mais obscuro da minha casa acontese coisas paranormais denoite os moveis comesão a si mexer, barulho no porão coisa extremamente loucas e para normais [...].”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (Anexo 26)

CASA DO LEITOR 15

A seguir, temos dois textos díspares. No primeiro texto, o escritor, assim como outros que já apresentamos anteriormente, descreve a casa de forma efetiva e concreta. Já na produção final, ele ultrapassa os limites da realidade e inicia seu passeio pelos bosques da ficção e da fantasia. Seu texto, semelhante aos contos de fadas, começa com “era uma vez” e segue enredando-se por todos os elementos de uma narrativa fantástica. Podemos destacar a personificação da casa, a batalha entre o bem e o mal, os recursos expressivos que visa ao suspense, entre outros aspectos, uma vez que a casa faz parte de um cenário de terror, onde

um espírito aterroriza a vida de uma menina que vive sozinha no meio da floresta. Em uma batalha entre o ser fantasmagórico e a indefesa moradora, a casa se rebela contra o inimigo e se revela como a protetora da menina ao salvá-la da morte. No diálogo que se estabelece entre a casa e garota, temos como desfecho a explicação de como foi possível vencer o mal e a grande amizade que se iniciou entre elas.

O texto, portanto, apresenta características semelhantes às dos contos de terror. O escritor extrapolou os limites do mundo prosaico e adentrou o universo de autores como Edgar Allan Poe e Stephen King, consagrados pela tradição, que pensam a criação literária por uma perspectiva que privilegia os efeitos de recepção e que projetam a obra literária de horror como um artefato produtor de emoções, como o medo e suas variações.

A emoção mais antiga e mais forte da humanidade é o medo, e o tipo de medo mais antigo e mais poderoso é o medo do desconhecido. Poucos psicólogos contestarão esses fatos e sua reconhecida verdade deve estabelecer, pra todos os tempos, a autenticidade e dignidade da ficção fantástica de horror como forma literária. (LOVECRAFT, 2007, p.13)

Dessa forma, o escritor, ao estabelecer uma estreita relação entre a casa que abriga acontecimentos sobrenaturais e uma menina, ilustra o que seria o mergulho e o olhar para dentro de si mesmo, e que busca, como Alexandre, vencer seus temores e medos mais secretos. A casa, nesse caso, é o espaço protetor que liberta o escritor de todo o mal.

Produção textual inicial

“[...] eu moro numa casa que tem 2 quarto sala cozinha banheiro e um ral com um quital grande na minha casa esta fazendo uma piscina eu moro no bairro são Jorge na rua seringueira [...].”

Produção textual final

“Era uma vez uma menina que morava sozinha na floresta numa casa muito assustadora a mãe dela morava com ela só que um dia a mãe dela deu um infarto e morreu. [...] mais do nada a casa começou a movimentar e a garota completamente assustada falou oque esta acontecendo então a casa falou não vou deixar isso matar você a casa jogou o espírito pra fora falando uns negocio ai a menina agradeceu e perguntou como você fez isso ele falou eu fuçava vendo sua mãe fazer isso então a casa e a garota virou grandes amigos.”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (Anexo 27)

CASA DO LEITOR 16 – A CONSTRUÇÃO INESPERADA

O texto abaixo não faz parte dos que foram selecionados para a análise, mas como a sua produção foi uma grata surpresa, não poderíamos deixá-la de fora. O aluno em questão não estava presente no dia em que produzimos o primeiro texto, por isso ele não pôde

participar da seletiva, visto que o requisito era possuir as duas produções, tanto inicial quanto final, para fins comparativos, conforme já relatamos.

O motivo da sua ausência foi justificado pelo atendimento complementar que recebe por ser um aluno com necessidades educacionais especiais. O aluno apresenta um leve grau de autismo, mas que fica perceptível na sua interação com os colegas e no seu desenvolvimento cognitivo. Assim, no início do projeto, por várias vezes tentamos incluí-lo nas atividades escritas, porém ele as entregava em branco. Não insistimos e deixamos apenas que o aluno observasse o desenvolvimento das oficinas e ouvisse as discussões sobre a leitura das obras.

Durante as etapas das oficinas, notamos que tal aluno participava ativamente quando a atividade era oral. Então, no dia da produção textual final, pedimos para que ele produzisse um texto, falando sobre sua casa e sua família. A princípio, o escritor relutou, dizendo que não queria participar da atividade. Mas após uma conversa afetuosa com o aluno, conseguimos convencê-lo de que, assim como os colegas, ele também era capaz de se expressar através da escrita, de forma criativa.

Ao recebermos seu texto ao final da aula, encontramos uma construção surpreendente e bem elaborada, demonstrando que, a seu modo, o aluno participou e se envolveu, emocionalmente e emocionantemente, com a pesquisa. Podemos afirmar que foi um dos exemplos mais concretos do êxito do nosso trabalho.

A casa acolhedora desse leitor oferece aconchego semelhante ao encontrado por Alexandre na casa da madrinha e o fato de ter comidas deliciosas como quindins, bolos e pães de queijo, é um exemplo disso. Trazendo, ainda, traços da obra de Bartolomeu Campos de Queirós, seu texto tem um tom confessional e memorialista, quando faz referência às lembranças do passado e do “paraíso” que é seu lar.

Assim como a avó do menino, em *Por parte de pai*, sonhou com uma vaca e a história resultou na compra da casa na Rua da Paciência, na vida do leitor, o avô sonhou que seu neto seria uma boa pessoa, como ele deseja ser (e é). E quando o leitor diz que em sua casa tem comidas deliciosas com gostinho de “amor de mãe em cada mordida”, parece que está dialogando com os autores Lygia Bojunga e Bartolomeu Campos de Queirós.

Temos, então, um texto poético, que apresenta praticamente todos os elementos que foram trabalhados nas oficinas, como a casa que traz lembranças da família, as guloseimas preferidas, o animal de estimação, o quarto como canto favorito, a relação com o avô. Dessa forma, devido à sua relação de pertencimento com a casa, do encontro identitário com as obras literárias, da sua poeticidade, entre outros aspectos, resolvemos reproduzir o texto na íntegra.

Produção textual

“Na minha casa tem lembranças de família, minha primeira festa de aniversário, o meu primeiro animal de estimação e principalmente meus familiares de tantos anos.

Na minha casa tem um cantinho para cada um, do meu pai é a sala, da minha mãe é a cozinha, meu irmão é a área e eu é o meu quarto. Na minha casa tem esperanças e sonhos como o meu avô que antes de morrer teve um sonho de eu ser uma boa pessoa e principalmente eu também tenho.

Na minha casa tem comidas deliciosas como quindins, bolos, pães de queijo e o amor de mãe em cada mordida.

A minha casa é o paraíso, pra mim, tenho uma família maravilhosa, um cachorro bonito, tenho uma vida maravilhosa e principalmente uns amigos muito legais e assim terminamos o meu tutorial da minha casa dos deuses, para mim e minha família.”

Fonte: dados coletados por meio da proposta aplicada (Anexo 28)

	6ª OFICINA: avaliação do projeto com os participantes Aula 12 – autoavaliação	01 aula
--	---	---------

Aula 12 – autoavaliação

A atividade de autoavaliação teve como propósito investigar como cada participante avaliou sua participação no projeto. Iniciamos a aula com a entrega de um questionário com questões relacionadas ao cotidiano escolar, como pontualidade e respeito às regras quanto questões mais específicas relacionadas à pesquisa. Nesse caso, resolvemos considerar para a análise dos dados somente a parte relacionada ao projeto.

Foi uma atividade feita de forma coletiva. Assim, conforme íamos as perguntas, os alunos assinalavam as respostas equivalentes à sua participação. Porém, antes de iniciarmos, avisamos que não valeria nota, assim, todos se sentiram livres para serem francos. Nesse dia, vinte e sete alunos participaram da autoavaliação (Apêndice 7).

AUTOAVALIAÇÃO DO PARTICIPANTE DO PROJETO

- Q1 - Fui organizado com as atividades de leitura e escrita, registro no diário de leitura, material para aula;
- Q2 - Fiz as leituras recomendadas;
- Q3 - Gostei de participar das atividades;
- Q4 - Adquiri conhecimento, aprendi com o projeto;
- Q5 - A leitura das obras me fez refletir sobre minha vida e o lugar onde moro;
- Q6 - Fiquei interessado (a) em ler outras obras dos autores.

Fonte: atividade elaborada pela pesquisadora

- A primeira questão (Q1) diz respeito à organização com as atividades de leitura e escrita, registro no diário de leitura, material para aula. Nesse quesito, apenas um aluno admitiu não ter sido organizado.

- Quanto às leituras, na segunda questão (Q2), dez alunos disseram não ter lido nenhuma das obras, enquanto seis afirmaram que leram as duas. Mas, no geral, dezessete alunos fizeram alguma atividade de leitura.

- Ao questionarmos se eles tinham gostado de participar das atividades propostas nas oficinas (Q3), cinco disseram que não. Em contrapartida, todos os outros demonstraram ter gostado de participar, pelo menos em alguns momentos.

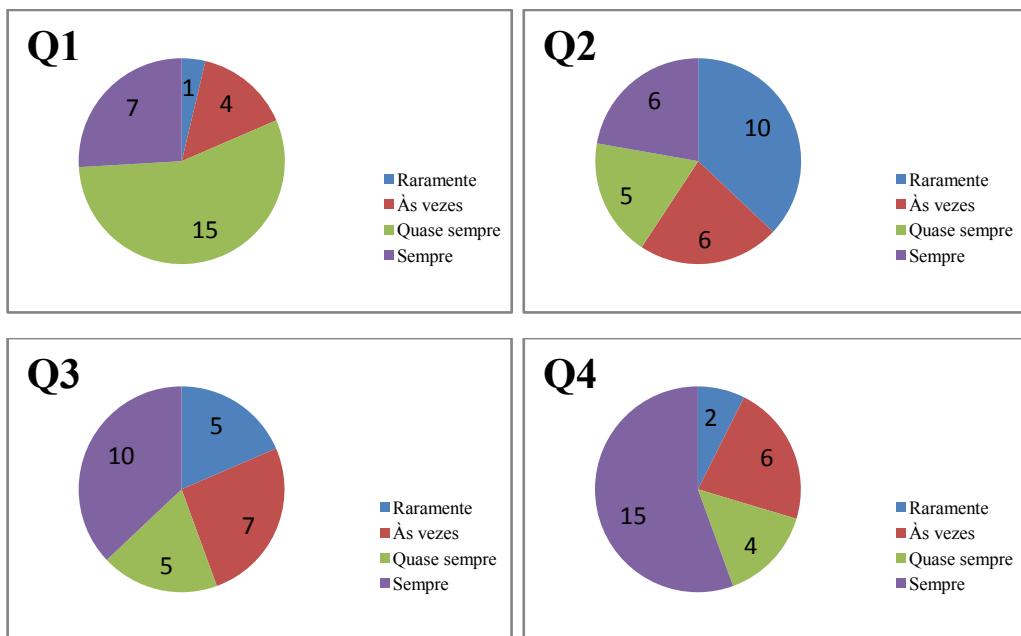
- A quarta questão (Q4) se refere à aquisição de conhecimento. Dos vinte e sete alunos, vinte e cinco atestaram ter aprendido com o nosso projeto de leitura literária.

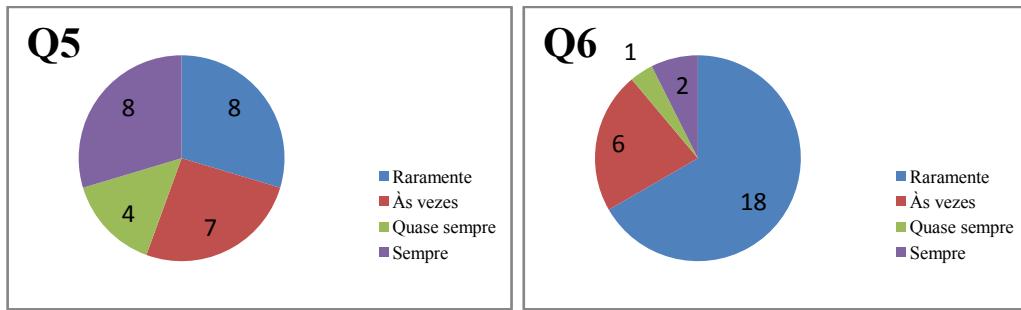
- Seguindo essa ordem, a quinta questão (Q5) questiona sobre se a leitura das obras fez com que eles refletissem sobre a sua vida e o lugar onde vivem, sendo que somente oito alunos disseram que em nenhum momento fizeram essa relação.

- Finalizando, a sexta questão (Q6) averigua o interesse dos alunos em ler outras obras dos autores do nosso corpus de pesquisa. O resultado aponta que nove alunos se interessam por ler outras obras de Lygia Bojunga e Bartolomeu Campos de Queiros.

Uma avaliação mais detalhada pode ser feita a partir da análise dos gráficos a seguir:

Figura 6- Gráficos referentes às questões de autoavaliação dos participantes do projeto.





4.7 AVALIAÇÃO

AVALIAÇÃO DO PROJETO	Quais foram os aspectos desfavoráveis e favoráveis? A hipótese foi refutada ou confirmada?	
----------------------	---	--

Ao terminarmos a análise de dados, contabilizamos os aspectos desfavoráveis e favoráveis da pesquisa-ação proposta e refletimos sobre a hipótese que embasou a pesquisa. O fato de ser uma pesquisa de campo e acontecer apenas uma vez por semana trouxe certos contratemplos que interferiram no processo interventivo. Como exemplo, podemos citar a dificuldade de usar alguns recursos tecnológicos na Educação. Tivemos problemas ao agendar o Laboratório de Informática e no dia da aula não poder usar porque não havia acesso à internet. Ou, ainda, ter que reagendar uma aula no laboratório porque, ao final de uma das atividades, perdemos a conexão com a internet e todos os dados da aula foram anulados. Sem contar que o agendamento depende da disponibilidade de dia e hora e nem sempre conseguimos conciliar esses fatores com o nosso planejamento.

Temos que considerar, inclusive, a freqüência dos participantes porque, em um processo, cada ausência prejudica o resultado. Nesse caso, tivemos que lidar com a infreqüência e a falta de comprometimento de alguns alunos, o que prejudicou o resultado de atividades que foram programadas para tarefa extraclasse, como foi o caso do diário de leitura, pois, em geral, os alunos não têm o hábito de entregar tais atividades. E não podemos deixar de mencionar as reuniões e feriados que atrasam a programação.

Os aspectos positivos, no entanto, foram extremamente compensadores. Compensadores porque, ao fazermos a avaliação, levamos em conta o parecer dos resultados equiparados à hipótese de que o aluno-leitor, ao dialogar com obras literárias do *corpus* que protagonizam a casa, seria capaz de refletir sobre identidade e sentimento de pertencimento e, a partir de estratégias de leitura e escrita, criaria a própria descrição do lugar em que vive por

meio de um texto mais criativo e, intencionalmente, mais bem elaborado. E, esse processo somente seria possível se adotássemos práticas de ensino de literatura diferentes das tradicionais.

Sendo assim, podemos afirmar que a hipótese foi confirmada. As oficinas apresentaram-se como eficiente procedimento de sistematização metodológica e essa constatação pôde ser verificada nas produções textuais finais dos participantes, à medida que os textos destacaram-se pela criatividade e pela preocupação com a composição estética. A técnica do professor-andaíme também foi fundamental para proporcionarmos reflexões e impressões literárias em conjunto com os envolvidos no processo interventivo, permitindo, desse modo, ampliar seus horizontes de interpretação sobre as obras lidas. O portfólio apresentou-se como um instrumento adequado para arquivarmos as atividades de cada aluno, servindo como registro de sua participação na pesquisa. E, por fim, consideramos que, ao adotarmos a maquete como ferramenta de exteriorização de leitura e representação do espaço, conseguimos que os alunos reorganizassem as imagens construídas sobre as casas do nosso *corpus* e a materializassem em forma de miniatura, proporcionando-lhes um domínio visual do espaço estudado. Assim, a interação que essa ferramenta propiciou aos participantes colaborou para que se tornassem e se sentissem membros de uma comunidade leitora.

Quanto à análise descritiva e interpretativa, sabemos que um leitor crítico, que não conhece a relação de afeição que se estabelece em uma sala de aula, pode querer contestar a produtividade das oficinas e as análise das produções, argumentando que apresentamos uma apreciação subjetiva, supervalorizando o que foi escrito. Em vista disso, argumentamos que tal apreciação fundamentou-se nas premissas de Wallon (2007), discutidas no terceiro capítulo, que assinalam para a importância de propiciarmos um espaço de afetividade entre docente e discente e valorizarmos as potencialidades dos alunos. Por conseguinte, procuramos observar, com o “coração destrancado”, cada aluno como sujeito de um processo e lemos cada produção textual com o “olhar que acaricia”, pois, como afirma Bartolomeu Campos de Queirós,

[...] educar implica escutar, pois só nos é possível compreender 'quem' é o outro quando ele se diz. Por ser assim, é a partir da posse da complexidade de nossa interioridade que podemos suspeitar 'quem' é o outro. Reconhecendo-nos como a soma do vivido e do sonhado, intuímos o educando como corpo onde o real e o ideal também se completam (QUEIRÓS, 2012, p.85).

Ademais, levamos em consideração alguns fatores que influenciaram no resultado da pesquisa, como as condições socioeconômicas dos alunos, o pouco domínio da competência leitora e escritora, a falta de acompanhamento escolar por parte dos responsáveis, entre outros. Consideramos, ainda, que o envolvimento da turma com a pesquisa permitiu, antes de mais nada, um processo de aprendizagem que proporcionou uma troca entre mediador e participantes, fazendo com que a nossa relação ficasse mais estreita, a ponto de compreendermos que não importa o nível de criatividade apresentada nas produções, mas sim que o aluno deu um passo a frente no seu processo de letramento literário.

Dessa maneira, chegamos à conclusão que a sala de aula é um laboratório vivo e dinâmico e, portanto, uma pesquisa-ação dessa ordem não pode ser avaliada somente por meio de números e porcentagens apresentados pelo pesquisador ou pelas respostas a um questionário autoavaliativo por parte dos participantes. A nossa asserção vai ao encontro do que assegura Petit (2008), ao reconhecer que

Certamente, a importância da leitura não pode ser avaliada unicamente a partir de cifras, do número de obras lidas ou emprestadas. Às vezes, uma única frase, transportada para um caderno ou para a memória, ou mesmo esquecida, faz com que o mundo fique mais inteligível. Uma única frase que impele aquilo que estava imobilizado em uma imagem e lhe dá vida outra vez, que quebra os estereótipos, clichês aos quais se aderira até então. Há todo um aspecto qualitativo da leitura que é esquecido com o hábito de avaliar esta atividade a partir de indicadores numéricos. (PETIT, 2008, p.77)

E, ainda, nos embasando nas concepções de Petit (2008), presumimos que, mesmo os participantes que afirmaram não ter participado ativamente do que foi proposto nessa pesquisa-ação, de alguma forma levam consigo “sementes” plantadas na memória, uma vez que é possível ser “um ‘leitor pouco ativo’ em termos estatísticos, e, mesmo assim, ter conhecido a experiência da leitura em toda a sua extensão – quero dizer, ter tido acesso a diferentes registros, e ter encontrado, particularmente, em um texto escrito, palavras que o transformaram, algumas vezes muito tempo depois de tê-las lido” (PETIT, 2008, p.77).

Diante do que foi exposto neste capítulo, evidenciamos que o processo interventivo, por meio das estratégias de letramento literário propostas pela sequência básica, superou nossas expectativas e nos certificou que estamos no caminho certo quando a turma, entusiasmada, questionou, no encerramento, qual seria o próximo projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A idealização de uma proposta intervintiva de leitura literária e escrita criativa teve início muito antes destas páginas e podemos afirmar que foi um desafio colocá-la em prática. Desafio porque todas as atividades foram experimentais, visto que foi a primeira vez que utilizamos a sequência básica como metodologia, que aplicamos atividades de leitura de duas obras literárias ao mesmo tempo e que nos apoiamos no diário de leitura e maquete como ferramentas didáticas, tendo ainda como base comparativa de desenvolvimento do letramento literário duas produções textuais.

Foi necessário um semestre para desenvolvermos a pesquisa-ação e estamos cientes de que o resultado que apontamos no último capítulo somente foi possível devido ao fato de nos embasarmos em preceitos teóricos capazes de nos orientar quanto à elaboração das atividades de leitura e escrita e quanto à sistematização do ensino de literatura. Sendo assim, procuramos, com este trabalho, proporcionar práticas de leituras literárias significativas, considerando que o objetivo maior da disciplina de literatura é validar a prerrogativa de que, através da linguagem literária, a linguagem do impossível, como declara Barthes (2013), conseguimos transformar a visão de mundo do leitor, que engloba o olhar social, cultural, assim como o pessoal.

Nesse sentido, cremos que a escola é uma das principais vias de acesso à fruição da literatura, que é considerada um direito do ser humano, como nos aponta Cândido (1989), visto o seu poder identitário e humanizador. Podemos constatar que as orientações curriculares oficiais do Ministério da Educação do nosso país procuram atestar esse valor da literatura para a formação do sujeito e evidenciam, em seus documentos, um novo olhar para o ensino de literatura, caracterizando suas especificidades e dando-lhe maior autonomia ao desvinculá-la dos conteúdos da disciplina de língua portuguesa.

Mas, se como apontamos, há tantos pontos positivos a favor do ensino de literatura, porque a disciplina está enfrentando um dos períodos mais difíceis desde que entrou para o currículo escolar, como afirma Cosson (2014), e só se mantém na grade escolar devido à força da tradição? Como vimos, Magda Soares (2011), entre outros pesquisadores, ao responder essa questão, indica como fator principal a escolarização inadequada da literatura, uma vez que os textos literários são fragmentados e transformados, segundo a autora, em pseudotextos, servindo, via de regra, como pretexto para se analisar gêneros e atividades de metalinguagem. Nesse contexto, o ensino de literatura desconsidera, usualmente, a prática de leitura literária significativa, sem se voltar ao modelo de leitor ideal que se quer formar. Soma-se a isso,

ainda, a falta de estrutura, como bibliotecas atualizadas e salas multimídias apropriadas para atender o número total de alunos de uma turma, o que acrescenta outros desafios a serem superados.

À vista disso, buscamos um caminho que pudesse fazer das aulas de literatura algo cativante, indo de encontro ao sistema, que tenta engessar nossa disposição para a pesquisa e a ação ao condicionar o ensino de literatura ao pragmatismo encontrado nos manuais didáticos para que seja cumprido o currículo escolar. Portanto, para transformarmos nossa proposta em prática intervintiva de ensino de leitura literária e escrita criativa, nos atemos ao que prega o mestre Paulo Freire (2000), quando afirma que não devemos apenas falar de nossas utopias, mas participar de práticas coerentes com elas. Assim, buscamos apoio nas concepções de sistematização do ensino de literatura oferecidas pelo processo de letramento literário, na metodologia da pesquisa-ação e nos procedimentos estratégicos de ensino de leitura literária denominados por Cosson (2014) de sequência básica.

Como indicamos anteriormente, a problemática que impulsionou nossa pesquisa e proposta de intervenção foi, além da ineficácia dos métodos tradicionais de ensino de literatura, a falta de expressividade dos alunos em suas produções textuais. Junto a isso, ambicionávamos mudar o foco de análise da narrativa, que parte, geralmente, dos personagens, para um elemento que Foucault (2000) considera o “ser” da linguagem, ou seja, o espaço. Então, escolhemos, entre as opções de análise, um espaço considerado peculiar, por interagir de forma mais íntima com as personagens de uma obra e por ter, no mundo prosaico, a mesma relação com o sujeito. Assim, a casa foi selecionada para ser objeto de estudo da pesquisa, por ser, como declara Bachelard (2008), o nosso canto no mundo.

Ainda levando em conta a questão sobre a seleção de textos literários para serem lidos e trabalhados, quando se visa ao letramento literário, como apontamos nesta dissertação, escolhemos como *corpus* da pesquisa as premiadas obras *A casa da madrinha*, de Lygia Bojunga e *Por parte de pai*, de Bartolomeu Campos de Queirós. Justificamos nossas escolhas por meio das considerações aqui analisadas e indicadas e por atenderem, como define Graça Paulino (2010), aos cânones de construção e significação estética.

Com base nos objetivos do nosso projeto, propusemos duas produções textuais, tendo como tema o aluno e a sua relação com o lugar em que vive. As produções foram desenvolvidas em fases diferentes da sequência básica. Assim, a primeira foi feita no início da pesquisa, na fase anterior à leitura das obras e, a outra, ao final das oficinas, na fase da interpretação, logo após os alunos finalizarem a leitura das duas obras citadas acima. Consideramos importante destacar que, ao invés de nos concentrarmos nas dificuldades de

compreensão de leitura das obras pelos alunos durante os intervalos, como recomenda Cosson (2014), optamos por desenvolver estratégicas oficinas de escrita criativa.

Essas oficinas, como já foi explicitado, tiveram como finalidade provocar a capacidade criativa, ampliar os recursos expressivos, assim como expandir o conhecimento literário sobre o espaço casa, para que, em sua produção textual final, o aluno-leitor pudesse “construir” uma casa com maior expressividade literária. Consideramos, contudo, que o letramento literário é um processo diacrônico, com desenvolvimento lento e contínuo e, devido a esses aspectos, deve ser submetido a uma organização sistemática e metódica permanente de ensino de literatura, visando a desenvolver, nível a nível, a aprendizagem literária do aluno-leitor. Isso significar asseverar que levamos em consideração a fase inicial de conhecimento literário dos alunos durante a análise descritiva e interpretativa das produções textuais finais. Desse modo, pela nossa avaliação, todos os alunos participantes foram, segundo os conceitos de Iser (1979), leitores implícitos na leitura das obras literárias e também interagiram com a comunidade de leitores de que fazem parte.

Com base na experiência proporcionada pela pesquisa-ação, obtivemos as respostas para as questões do trabalho. Certamente, se nas aulas de literatura propusermos a leitura de obras literárias que ofereçam representações imagéticas e fíctionais de casas, conseguiremos fazer com que os alunos reflitam sobre a linguagem literária e ampliem seu repertório descritivo sobre o espaço casa em suas produções textuais. E quanto à metodologia, confirmamos que a sequência básica de letramento literário sugerida por Cosson (2014) fornece subsídios necessários para sistematizar a prática de ensino de literatura.

O resultado pôde ser verificado na construção das casas dos leitores. A literatura fez girar os saberes e sabores nas oficinas, nas maquetes, na análise das casas literárias e, principalmente, nas produções textuais comparadas, comprovando que, cada um, a seu modo e de acordo com o seu nível de letramento literário, foi capaz de “experimentar algo que não se encontrava em seu horizonte” (ISER, 1979, p. 89). Quando alguém expressa sua identidade através de construções de cunho memorialista ou de projeções da narrativa fantástica, como vimos em alguns textos, assim como demonstra sentimento de pertencimento à casa ao declarar seu amor com recursos expressivos como “na minha casa tem lembrança de família”, “tem um cantinho para cada um”, “tem esperanças e sonhos”, “é o paraíso”, onde “tem comidas deliciosas como quindins, bolos, pão de queijo e o amor de mãe em cada mordida”, confirmamos a necessidade de se romper com os métodos tradicionais de ensino de literatura e de fazer do processo de letramento literário uma vivência cotidiana nas nossas práticas de ensino de leitura literária e escrita criativa. Assim, concluímos que o primeiro passo foi dado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: UNESP, 2006
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução: Carmem Cacciacarbo. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- ARAUJO, Edite. **Lygia Bojunga Nunes e seu projeto literário: uma contribuição significativa para a formação do leitor**. UFMS, s.d. Disponível em: < <http://www.pucrs.br/.../leitor/...> > Acesso em: 15 de julho de 2016.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.
- BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise nos Contos de Fadas**. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BOJUNGA, Lygia. **Sapato de salto**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2006.
- _____. **Livro – um encontro**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2007.
- _____. **Fazendo Ana Paz**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2007.
- _____. **A casa da madrinha**. 19. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2009.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BORGES FILHO, Ozíris. **Espaço e literatura: introdução à topoanálise**. Franca, São Paulo: Ribeirão Gráfica e Editora, 2007.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.
- _____. **Variação linguística e atividades de letramento em sala de aula**. In: KLEIMAN, Angela. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 2 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: documento introdutório**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. Documento introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1997.

- _____. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.
- _____. MEC. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. V. 1. Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Brasília. MEC/SEB, 2006.
- CADERMATORI, Ligia. O professor e a literatura: para pequenos, médio e grandes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012 2 ed.
- CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CANDIDO, Antonio. **Direitos humanos e literatura**. In.: FESTER, A. C. Ribeiro e outros. Direitos humanos e... . São Paulo: Brasiliense, 1989.
- _____. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura. São Paulo, v. 24, n. 9, p.803-809, 1972.
- _____. **Vários escritos**. 3^a ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.
- CASA Lygia Bojunga. Disponível em: <<http://www.casalygiabojunga.com.br>> Acesso em: 14 de julho de 2016, 12 de janeiro de 2018.
- COENGA, Rosemar. **Leitura e letramento literário**: Diálogos. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- _____. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**; tradução Laura Sandroni. - São Paulo: Global, 2003.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- CUBERES, Maria Tereza G. **El taller de los talleres**. Buenos Aires: Estrada, 1989.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. A inovação linguística em Lygia Bojunga Nunes. In: KHÉDE, Sônia Salomão (org.) **Literatura infanto-juvenil**: um gênero polêmico. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- DELEUZE, Gilles; GATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**- v.1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- ECO, Umberto. **A estrutura ausente**. Trad. de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- _____. **Sobre a literatura**. Rio d Janeiro: Record, 2003.
- _____. **Entrando no bosque. Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. **Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos.** Tradução: Attílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1986.

EISENTEIN, Evelyn; BESTEFENON, Sandra. **Geração digital:** riscos das novas tecnologias para crianças e adolescentes. Revista Hospital Universitário Pedro Ernesto. 2011 (supl.): 42-52.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. **Diário de Campo: um instrumento de reflexão.** Contexto e Educação. Universidade de Ijuí, ano 2. nº 7, julho /set 1987. p. 19-24.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 2010.

_____. **Outros espaços.** In: MOTTA, Manoel Barros da. **Estética:** literatura e pintura, música e cinema. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. (Ditos e Escritos III).

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.** Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Coleção tópicos).

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (Org.). **Leitura e mediação pedagógica.** São Paulo: Parábola, 2012.

FURTADO, Filipe. **A construção do fantástico na narrativa.** Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

GAMA-KHALIL, Marisa Martins; FARIAS, Roberto. **Lendo as vozes na sala de aula através do olhar de Michel Foucault.** Linguagem: Estudos e Pesquisas, 2010, v. 10-11.

GAMA-KHALIL, Marisa Martins; ANDRADE, Paulo Fonseca. (Orgs.) **As literaturas infantil e juvenil... ainda uma vez.** Uberlândia: Gpea/Capes, 2013.

GAMA-KHALIL. Marisa Marins. **A casa do avô em Por parte de pai: espaço de horror, de escrita e outros espaços.** Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdocena/wpcontent/uploads/2014/02/cena3artigo33.pdf>. Acesso em: 15 de julho de 2016.

GIROTTI, C. G. G. S; SOUZA, R. J. Estratégia de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. de. **Ler e compreender:** estratégias de leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

HUNT, Peter. **Crítica, Teoria e Literatura Infantil.** Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosacnaiy, 2010.

ISER, Wolfgang. **A interação do texto com o leitor.** In: LIMA, Luiz Costa (org. e trad.) **A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético,** volume I. São Paulo: Editora 34, 1999.

KLEIMAN, Angela. Texto e Leitor. **Aspectos Cognitivos da leitura.** 15^a ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.

_____. **Preciso ensinar o letramento: Não basta ensinar ler e escrever?** Campinas: Cefiel, 2005. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2016.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura.** São Paulo: Brasiliense, 1981 (Col. Primeiros Passos)

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** Série Educação em Ação. São Paulo: Ática, 1993.

LARROSA, Jorge. Sobre a lição. In: **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOVECRAFT, Howard Phillips. **O Horror Sobrenatural na Literatura.** Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 2007.

MACIEL, Lilian Lima. **Espacialidades reais e fantásticas nas narrativas de Lygia Bojunga:** uma leitura de A bolsa amarela, A casa da madrinha e o Sofá estampado. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras:** a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARINHO, Carolina. Maravilhoso e Narratividade. In: _____. **Poéticas do maravilhoso no cinema e na literatura.** Belo Horizonte: PUC Minas; Autêntica Editora, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.). **Leituras Literárias: discursos transitivos.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. (Coleção Literatura e Educação)

_____. **Literatura e letramento:** espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

PAULINO, Graça. Letramento Literário: cânones estéticos e cânones escolares. Caxambu MG: **ANPED.** Texto encomendado: GT 10 – **Alfabetização, Leitura e Escrita.** Texto eletrônico, 1999.

_____. A formação de professores leitores literários: uma ligação entre infância e idade adulta? In: PAULINO, Graça; ROSA, Cristina Maria. (Org.) **Das leituras ao Letramento Literário.** Belo Horizonte: FaE/UFMG; Pelotas: UFPel, 2010.

_____. **Formação de leitores: a questão dos cânones literários.** Revista Portuguesa de Educação, vol. 17, núm. 1, 2004.

_____. WALTY, Ivete (Org.). **Teoria da Literatura na escola: atualização para professores de I e II graus**. Belo Horizonte: UFMG/FALE/ Departamento de Semiótica e Teoria da Literatura, 1992.

PERROTTI, Edmir. **Mas as crianças gostam!** In: KHÉDE, Sonia Salomão. **Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

_____. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Por parte de pai**. Belo Horizonte: RHJ, 1995.

_____. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

_____. **Indez**. Belo Horizonte: Editora Miguilin, 2005.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. **Espaço**. In: **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 2002, p. 204-208.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta**; tradução de Pedro Suissekind. - Porto Alegre : L&PM, 2009.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Clézio. **A construção e o uso da maquete da baixada santista no ensino de geografia**. Porto Alegre: 10º ENPEG, 2009.

SANTIAGO, Silviano. **Nas malhas da letra**: ensaios. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

VARGAS, Suzana. Entrevista à Gabriela Varanda: **O ofício da escrita**. http://www.sesc.com.br/portal/site/palavra/ensaio/ensaios_interna/o+oficio+da+escrita. Acesso em: 18 de janeiro de 2018.

SILVA, Vera Maria Tietzmann (org.). **Nas malhas da rede narrativa: estudos sobre Lygia Bojunga Nunes**. Goiânia: Cânone Editorial, 2002.

SOARES, Magda B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In EVANGELISTA, Aracy; BRINA, H. & MACHADO, M. Zélia (Org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2.ed. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2001.

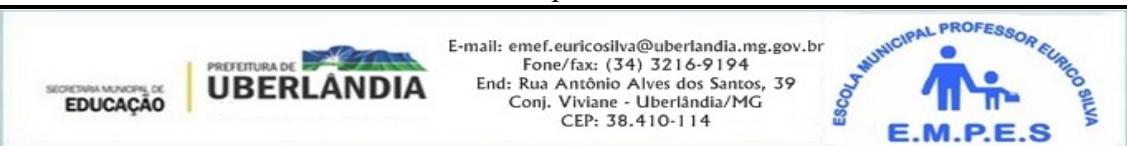
SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Trad. Cláudia Schilling.16 ed. Porto Alegre: Armed, 1998.

SOUZA, R. J. D., & COSSON, R. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. São José do Rio Preto: Objetos educacionais do acervo digital da Unesp, 2011.

- TAVARES, Hênio. **Teoria literária**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 7º edição. Editora São Paulo: Cortez; 1996.
- TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Trad. Maria Clara Correa Castello. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- TUAN, Yi Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Rio de Janeiro: Difel, 2012.
- _____. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. Tradução: Lívia de Oliveira – Londrina: Eduel, 2013.
- WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa, Editorial Estampa, 1975.
- _____. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1999.
- _____. **Afetividade e aprendizagem – Contribuições de Henry Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- XAVIER, Elôdia. **A casa na ficção de autoria feminina**. Florianópolis: Mulheres, 2012.
- ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.
- _____. **O papel da literatura na escola**. Via Atlântica, n.14, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>> Acesso em: 04 de junho de 2016.
- ZILBERMAN, Regina, Ezequiel Theodoro da Silva. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

APÊNDICES

Apêndice 1



Nome: _____ 7º ano: _____ Sala: _____

PRODUÇÃO DE TEXTO

Caro (a) aluno (a),
A partir das questões abaixo, elabore um texto.

- Fale sobre você (sua idade, características tanto física quanto psicológica que te definem, seus gostos e sonhos, etc);
 - Descreva o lugar onde você mora (bairro, casa);
 - Comente se você trabalha fora ou ajuda com o trabalho doméstico;
 - Qual é a sua relação com a família?
 - O que você acha do mundo? Se pudesse mudá-lo, o que faria?
 - Dê um título à sua produção textual.
 - Mínimo de 20 linhas, com letra legível.

Título:.....

Apêndice 2

Lygia Bojunga e produção literária

<https://www.youtube.com/watch?v=9KKob3AWnGk&list=PLYzDzoICZIW0PQX5k4UCzIRpgkccHFFj>

Capa do livro



Você conhece a autora Lygia Bojunga?

Você já leu o livro *A casa da madrinha*?

Se não leu, a partir desse título, o que você espera encontrar nesse livro? Apresente uma hipótese.

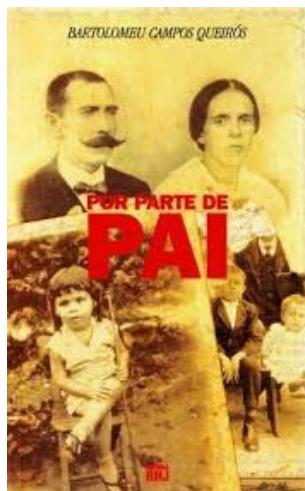
Você sabe o significado de madrinha? Construa seu conceito.

Por que você acha que tem um pavão na capa? Levante uma hipótese.

Depois que você viu o vídeo, ficou com vontade de ler o livro? Por quê?

Vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=Ijy8ZKbZUzI>

Capa do livro Por parte de pai



Você conhece o autor Bartolomeu Campos de Queirós?

Você já leu o livro *Por parte de pai*?

Se não leu, a partir desse título, o que você espera encontrar nesse livro? Apresente uma hipótese.

Você sabe por que usamos a expressão *por parte de pai*? Dê a sua opinião.

Por que a capa apresenta fotos antigas? Levante hipóteses.

Depois que você viu o vídeo, ficou com vontade de ler o livro? Por quê?

Apêndice 3

Aula 1 A casa, de Vinicius de Moraes e A casa é sua, de Arnaldo Antunes

- No primeiro video temos *A casa*, de Vinicius de Moraes e a letra da música:
Endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=6Kec74nLj1k>

A Casa

Era uma casa
Muito engraçada
Não tinha teto
Não tinha nada
Ninguém podia
Entrar nela, não
Porque na casa
Não tinha chão
Ninguém podia
Dormir na rede
Porque na casa
Não tinha parede
Ninguém podia
Fazer pipi
Porque penico
Não tinha ali

Mas era feita
Com muito esmero
Na Rua dos Bobos
Número Zero

- A casa, da qual fala o poema de Vinícius de Moraes, é igual à casa que moramos? Por quê?
 - Por que essa casa "era muito engraçada"?
 - Quem poderia morar nessa casa? Justifique.

- No segundo vídeo, apresentamos a música *A casa é sua*, de Arnaldo Antunes:
<https://www.youtube.com/watch?v=Y-xVpQ1KRWw>

A casa é sua
Amaldo Antunes

Não me falta cadeira	O peso desse relógio
Não me falta sofá	Não me falta banheiro, quarto
Só falta você sentada na sala	Abajur, sala de jantar
Só falta você estar	Não me falta cozinha
 	Só falta a campainha tocar
Não me falta parede	
E nela uma porta pra você entrar	Não me falta cachorro
Não me falta tapete	Uivando só porque você não está
Só falta o seu pé descalço pra pisar	Parce até que está pedindo socorro
 	Como tudo aqui nesse lugar
Não me falta cama	
Só falta você deitar	Não me falta casa
Não me falta o sol da manhã	Só falta ela ser um lar
Só falta você acordar	Não me falta o tempo que passa
 	Só não dá mais para tanto esperar
Pras janelas se abrirem pra mim	
E o vento brincar no quintal	Para os pássaros voltarem a cantar
Embalando as flores do jardim	E a nuvem desenhar um coração flechado
Balançando as cores no varal	Para o chão voltar a se deitar
 	E a chuva batucar no telhado
A casa é sua	
Por que não chega agora?	A casa é sua
Até o teto ^{tá} de ponta-cabeça	Por que não chega agora?
Porque você demora	Até o teto ^{tá} de ponta-cabeça
 	Porque você demora
A casa é sua	
Por que não chega logo?	A casa é sua
Nem o prego aguenta mais	

Por que não chega logo?
Nem o prego aguenta mais
O peso desse relógio

A casa é sua
Por que você não chega ago
Até o teto 'tá de ponta-cabeça

Porque você demora
A casa é sua
Por que não chega, não chega logo?
E que nem o prego aguenta mais
O peso desse relógio

Written by Arnaldo Antunes, Goncavez Filho • Copyright © Universal Music Publishing Group

Na letra da música *A casa é sua*, de Arnaldo Antunes, notamos que uma pessoa fala sobre a casa, mas falta alguém nela. Por ser parte tão significativa daquilo que nos distingue dos demais – nossas crenças, atitudes e valores – a casa pode oferecer um espaço de reconhecimento da nossa identidade, em especial para nós mesmos. Pensando nisso, **mentalize** uma casa e escolha para ela:

- Uma cor:
- Um cheiro:
- Um objeto:
- Um espaço (lugar da casa):
- Uma palavra:
- Uma música:
- Uma forma geométrica:
- Um desenho:

Apêndice 4

SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃOPREFEITURA DE
UBERLÂNDIA

E-mail: emef.euricosilva@uberlandia.mg.gov.br
Fone/fax: (34) 3216-9194
End: Rua Antônio Alves dos Santos, 39
Conj. Viviane - Uberlândia/MG
CEP: 38.410-114



Nome Ano Sala

ATIVIDADES

1) Elabore um anúncio de compra e venda da sua casa ou apartamento (você pode procurar exemplos nos classificados de jornais):

2) Quando você pensa em uma casa, quais **palavras** ou **expressões** lhe vem à cabeça para caracterizá-la ou descrevê-la?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Apêndice 5



E-mail: emef.euricosilva@uberlandia.mg.gov.br
 Fone/fax: (34) 3216-9194
 End: Rua Antônio Alves dos Santos, 39
 Conj. Viviane - Uberlândia/MG
 CEP: 38.410-114



ATIVIDADE

Leia os trechos abaixo e grife as partes que se referem à representação da casa nas obras de Lygia Bojunga e Bartolomeu Campos de Queirós

A CASA DA MADRINHA

Lygia Bojunga

“- Até que não é pequena. Toda branca. E tem quatro janelas. A gente abrindo a janela do lado vê o mar, lá embaixo; e abrindo a do outro lado vê o mato. A casa fica bem no alto de um morro.

[...]

só que a gente leva um susto quando vai indo pela estrada e de repente dobra uma curva e bate o olho em tanta flor. Tem de tudo quanto é tamanho: rentinho no chão, maior um pouco, bem grande, já tem flor até assim da sua altura.

[...]

- Que cor que é?

- A casa?

- A casa você já disse. A porta.

- Adivinha.

- Azul. Azul bem forte.

[...]

- Não, a porta. E depois que ela já estava toda azul achou que precisava de um enfeite e botou uma flor no peito. Do que é que você está rindo?

- Desde quando porta azul tem peito?

- Tem, sim. Ela tacou uma flor amarela bem aqui no meio.

- Ela abre fácil?

- A flor?

- Não, a porta. Abre fácil ou a gente tem que dar um empurrão que nem essa aqui de casa? Augusto?

[...]

- Que nada, é porta joia. E tem duas chaves, uma pra abrir por dentro e outra por fora.

- Ué, por quê?

- Tua madrinha achou melhor: se você chega de repente e a casa ta fechada, não tem problema nenhum, é só abrir a porta e entrar.

- Mas então qualquer pessoa pode entrar, até ladrão.

- Não pode não porque a porta escondeu a chave que abre por fora lá dentro da flor. Bem fundo. Ninguém sabe desse esconderijo; só nós dois. Quer dizer, só nós quatro: tua madrinha, eu, você e a porta azul. Não espalha, viu?

[...]

- Mas então... Escuta, sempre que eu tô com medo do escuro, de ficar sozinho, de trabalhar, de uma porção de coisas, você diz que o medo ta ganhando de mim, não diz?

- Digo.

- E quando um dia eu te perguntei quando é que eu ia ganhar dele você disse que era quando eu tivesse a chave da casa no bolso. Agora você tá dizendo que a chave é minha, então ta na hora de eu começar a ganhar do medo, não tá? Hem? Augusto! Ei, Augusto! Você tá dormindo?”.

(BOJUNGA, 2009, p. 47-50)

Lá na frente tinha um morro pequeno. Redondo e cheio de flor. Flor alta, baixa, rentinha no chão, dava um vento e elas iam pra lá e pra cá. E tinha também um caminho que ia subindo e virando no meio daquele mundo de flor. De um lado do morro, tinha uma floresta grande onde a lua estava querendo entrar, e era só olhar pras árvores – cada uma grande assim – que a gente ficava logo sabendo que lá no meio delas tinha cascata, rio, gruta, caverna, coisa à beça pra descobrir. Do outro lado do morro vinha saindo um sol de dentro do mar. Mar claro, de onda mansa e água morna. Bem em cima do morro, meio tapada de flor, tinha uma casa bem branca, com uma janela de cada lado, e mais uma porta azul.

Alexandre meio que ria, meio que se engasgava com tanta alegria, e Vera só dizia:

- E eu que pensei que você nunca ia chegar lá.

O pavão começou a se sentir muito feliz. Então deu vontade de espreguiçar. Ficou em pé em cima do Ah e foi esticando a plumagem devagar. Pena que ninguém olhou pra trás, pra ver que bonito que ele estava assim todo espreguiçado. Alexandre apertou a barriga do Ah pra ele ir andando de novo, o Ah se assustou, galopou, e lá se foi o Pavão no chão, um trambolhão medonho, com pena esticada e tudo. Mas não quebrou nada, ainda bem; e depois que ele montou de novo, o Ah foi volteando o morro na calma, um cheiro tão forte de flor que os quatro ficaram até meio tontos.

- Olha a flor amarela no peito da porta azul!

Apearam. O Ah já foi vendo uma graminha jóia, bem ali do lado da casa, e correu pra experimentar. Vera cochichou pra Alexandre (era segredo, ela não podia falar alto):

- Vê se a chave tá mesmo guardada no fundo da flor.

- Não é melhor primeiro tocar a campainha?

Tocaram. Esperaram. Ninguém apareceu. Alexandre bateu palma, chamou alto:

- Minha madrinha! Minha madrinha!

(BOJUNGA, 2002, p. 96-97-98)

Voltaram pra casa às tantas. Morrendo de fome. Foram pra frente do armário da cozinha e ficaram esperando. E o armário firme: nem te ligo. A gata cochichou:

- Ele ta fazendo de propósito, aposto.

E era mesmo, o armário estava brincando de meter medo na turma. Mas quando viu a cara aflita dos quatro, acabou com a brincadeira e tratou de ir dando tudo que eles gostavam de comer.

Vera arrumou um prato caprichado e foi correndo se jogar na cadeira de braço pra almoçar à vontade. A cadeira não conversou: encolheu as pernas e derrubou Vera no chão. Foi comida pra todo lado. O Pavão viu logo que a cadeira não tinha gostado de Vera ir tomando conta dela sem um carinho sem nada. Então chegou perto da cadeira, fez festinha nela, perguntou se ela não se incomodava dele dar uma sentadinha, e mal subiu na cadeira perguntou se ela queria uma pena de presente. A cadeira ficou tão feliz que abraçou o Pavão. Vera adorou ver uma cadeira carinhosa assim: desatou a bater palma. E o Pavão – que agora estava pensando normal, igualzinho a tanta gente – achou logo que as palmas eram pra ele e fez cara de modéstia:

- Obrigado.

(BOJUNGA, 2002, p. 102)

Alexandre ficou olhando pra dentro da caixa. E aí, riu de contente:

- Olha a flor amarela que enfeitava o peito da porta azul. Como é que ela veio parar na minha mala? Foi você que botou ela aqui?

Vera olhou a flor; olhou Alexandre; “por que será que ele ta achando que a flor que eu botei na mala é a flor que enfeitava a porta azul? Essa alamanda é muito menor...”

Alexandre enfiou a mão na flor pra pegar a chave da casa.

Vera pensou: pronto, agora ele vai ver que é uma outra flor.

Alexandre pegou a chave e guardou no bolso:

- Que legal! Agora vou viajar com a chave da casa no bolso; não vou ter mais problema nenhum. Lembra do que o Augusto falou?

Vera ficou olhando pra flor sem entender.

- Não lembra não, Vera? Eu te contei. Ele disse que no dia que eu botasse a chave da casa no bolso, o medo não ganhava mais de mim. – Riu. – Já pensou? Agora eu posso viajar toda a vida. Quando o medo bater eu ganho dele e pronto.

O Pavão também riu:

- E pronto.

(BOJUNGA, 2002, p. 112)

FAZENDO ANA PAZ

Lygia Bojunga

Mas uma coisa era certa: a Velha estava indo pra cidade onde ela tinha nascido; ela ia ver de novo a casa onde ela passou a infância. Então o encontro ia ser na casa. Resolvi antes de mais nada levantar a casa.

Eu fiz ela toda de sobras. Uma sobra da casa do meu avô, outra da casa da minha tia, outra do apartamento da professora de inglês, que repartia a nossa hora de aula na metade antes do chá e na metade depois do chá.

De cada morada eu tirava um pedaço, pra ir levantando a casa onde as minhas três mulheres iam se encontrar. Fui gostando tanto de fazer a Casa que, em vez de ir pra mesa escrever, eu ficava me balançando na rede, trazendo pro meu estúdio uma porta da minha vó, um pátio da minha outra vó.

Parava de fazer a Casa e ia plantar no pátio um pé de jasmim que tinha no jardim da minha prima; botava num quarto da Casa o guarda-roupa velho de espelho na porta que um dia eu encontrei num quarto de hotel; botei até na cozinha uma torneira que sempre pingava lá na casa onde eu me criei.

Deixei pra inventar a festa da cumeeira só no dia que o telhado ficou pronto: botei na minha Casa o telhado limoso dum sobrado que eu vi sobrar numa rua do Recife. Agora, olhando pra trás, eu chego a pensar que eu estava tão devagar na minha história de tanto que eu vinha querendo ficar lá deitada na rede, lembrando tijolo por tijolo a Casa onde a Velha ia ter nascido.

(BOJUNGA, 1992, p. 26)

POR PARTE DE PAI

Bartolomeu Campos de Queirós

Entre parentes corria, à boca pequena, um boato sobre minha avó. Numa manhã, ela se levantou dizendo ter sonhado com um bicho, mas não se lembrava qual. Meu avô, acreditando em sonhos e até sabia decifrá-los, chamou minha avó de vaca. Nesse momento, um cambista bateu na porta oferecendo uma tira da vaca. Ele não vacilou e comprou o bilhete inteiro. Ganhou a sorte grande na loteria. Adquiriu esta casa com tantas janelas e porta abrindo direto para a rua, com três degraus. Por causa do catecismo apelidei os degraus de Pai, Filho e Espírito Santo. Cada vez, ao sair ou entrar, eu pensava na Santíssima Trindade.

(QUEIRÓS, 1995, p. 8)

Todo acontecimento da cidade, da casa, da casa do vizinho, meu avô escrevia nas paredes. Quem casou, morreu, fugiu, caiu, matou, traiu, comprou, juntou, chegou, partiu. Coisa simples como a agulha perdida no buraco do assoalho, ele escrevia. A história do açúcar sumido durante a guerra, estava anotado. Eu não sabia por que os soldados tinham tanta coisa a adoçar. Também desenhava

tesouras desaparecidas, serrotes sem dentes, facas perdidas. E a casa, de corredor comprido ia ficando bordada, estampada de cima a baixo. As paredes eram o caderno do meu avô. Cada quarto, cada sala, cada cômodo, uma página. Ele subia em cadeira, trepava em escada, ajoelhava na mesa. Para cada notícia escolhia um canto. Conversa mais indecente, ele escrevia bem no alto. Era preciso ser grande para ler, ou aproveitar quando não tinha ninguém em casa. Caso de visita, ele anotava o dia, a hora, o assunto ou a falta de assunto. Nada ficava no esquecimento, em vaga lembrança: “A Alice nos visitou às 14horas do dia 3 de outubro de 1949 e trouxe recomendações da irmã Júlia e do filho Zé Maria, lá de Brumado”.

(QUEIRÓS, 1995, p. 11)

Enquanto ele escrevia, eu inventava histórias sobre cada pedaço da parede. A casa do meu avô foi o meu primeiro livro. Até história de assombração, tinha. Era de Maria Turum, preta que foi escrava, não sei se veio de navio negreiro, e ajudou a criar os filhos. Antes de morta, já tinha bicho no corpo de tanto ficar na cama, fraca, inválida, velha. Eu olhava para ela e pensava que viver era encolher, diminuir, subtrair. Cada dia ela ficava menor. Sua alma costumava passear no terreiro em noites de sexta-feiras, assustando cachorros, gatos, galinhas. Andava também pelo corredor da casa, rangendo as tábuas do assoalho, implorando missa. Minha avó, muito desembaraçada, conversava com ela.

(QUEIRÓS, 1995, p. 13)

Meu avô, sem duvidar das proezas da mulher, continuava a escrever pelas paredes. Não, não era um livro de horrores, a casa do meu avô. Contava caso de trapezista de circo desrespeitando moça assanhada de família; caso de virgem da pia união das filhas de Maria, apaixonada pelo padre missionário visitador da cidade, convertendo almas pecadoras. Até milagre, como o da imagem de Sant’Ana, chorando e as lágrimas curando verrugas, na capela do Senhor Bom Jesus, da rua da Paciência, estava registrado.

(QUEIRÓS, 1995, p. 13)

Minha cama ficava no fundo do quarto. Pelas frestas da janela soprava um vento resmungando, cochichando, esfriando meus pensamentos, anunciando fantasmas. As roupas, dependuradas em cabides na parede, se transfiguravam em monstros e sombras. Deitado, enrolado, parado, imóvel, eu lia recado em cada mancha, em cada dobra, em cada sinal. O barulho do colchão de palha me arranhava. O escuro apertava minha garganta, roubava meu ar.

(QUEIRÓS, 1995, p. 17)

Apreciava meu avô e sua maneira de não deixar as palavras se perderem. Sua letra, no meio da noite, era a única presença viva, acordada comigo. Cada sílaba um carinho, um capricho penetrando pelos olhos até o passado. Meu avô pregava todas as palavras na parede, com lápis quadrado de carpinteiro, sem separar as mentiras das verdades.

(QUEIRÓS, 1995, p. 18)

“Viver sem esperança é como ter casa sem janela”, escreveu meu avô, com letra miúda, perto da fechadura.

(QUEIRÓS, 1995, p. 23)

O quintal se estendia para muito depois do olhar, accordando surpresa em cada sombra. Torrado em panela de ferro, o café era moído em moinho preso no portal da cozinha. O café do bule era grosso e forte, o da cafeteira, fraco e doce. Um para os adultos e outro para as crianças. O aroma do café se espalhava pela casa, despertando a vontade de mastigar queijo, saborear bolo de fubá, comer biscoito de polvilho, assado em forno de cupim e varrido com vassoura de assa-peixe. Na porta

da casa, nesse meio da tarde, passava alguém oferecendo quitanda para o café das duas. Minha avó, coado o café, deixava o bule e a cafeteira sobre a mesa forrada com toalha de ponto cruz e esperava as quitandeiras.

(QUEIRÓS, 1995, p. 42)

INDEZ

Bartolomeu Campos de Queirós

Era uma casa feita em adobe, cheia de portas e janelas que se abriam para um grande curral, com sombra e os verdes de vários tons. Caiada em branco, ela acolhia o vento, o sol, a lua, a família. Na sala de visita, sob a proteção do Coração de Jesus e de Maria, balançavam outros redondos retratos de antepassados: o avô de óculos e bengala, a bisavó entre flores, o pai ainda moço com bigode e gravata-borboleta, que os meninos aprenderam a chamar de “gravoleta-borbotinha”. De tábuas corridas, o chão tinha a idade da casa, com remendos feitos de madeira de outras cores ou de pedaços de latas de marmelada Colombo. Vários quartos, com suas camas cobertas por colchas de tear, abriam suas portas para o corredor, onde voavam andorinhas de louça pela parede. Na sala de dentro, mesa grande com cadeiras de paliinha. Num canto, a cristaleira com brilhos de copos, cálices, licoreiras de vidro. Do outro lado ficava o filtro de barro suando água fresca buscada na mina. Água misteriosa brotando entre pedras e raízes... Desta sala avistava-se a cozinha com o fogão de lenha e mais prateleiras, enfeitadas com jornal repicado, onde potes e latas areadas guardavam doces e suspiros. A casa pertencia à paisagem. Parecia nascida ali entre mangueiras e o córrego cantando no quintal, molhando pés de jabuticabas.

(QUEIRÓS, 2005, p. 14)

REFERÊNCIAS

BOJUNGA, Lygia. **Fazendo Ana Paz**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2007.

_____. **A casa da madrinha**. 19. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2009.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Por parte de pai**. Belo Horizonte: RJ, 1995.

_____. **Indez**. Belo Horizonte: Editora Migulin, 2005.

Apêndice 6



Apêndice 7

 PROJETO SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO LITERÁRIO: A CASA DO LEITOR	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> <p>E-mail: escolas@uberlandia.mg.gov.br Fone/fax: (34) 321-6-9194 End: Rua Antônio Alves dos Santos, 39 Cen. Vivaee - Uberlândia/MG CEP: 38.410-114</p> </div> <div style="width: 45%;">  </div> </div>																																																																																																
AVALIAÇÃO INDIVIDUAL E EM GRUPO																																																																																																	
NOME: N°. ANO:																																																																																																	
FICHA DO ALUNO																																																																																																	
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left;">VALORES</th> <th style="text-align: left;">ATITUDES</th> <th style="text-align: left;">RARAMENTE</th> <th style="text-align: left;">ÀS VEZES</th> <th style="text-align: left;">QUASE SEMPRE</th> <th style="text-align: left;">SEMPRE</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Foi pontual, estava na sala no horário da aula</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Foi assíduo, não faltou nas aulas de literatura</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Esteve atento, prestou atenção nas orientações</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Foi organizado com as atividades de leitura e escrita, registro no diário de leitura, material para aula</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Respeitou compromissos e cumpriu prazos de entrega das atividades</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Colaborou, positivamente, das atividades em grupo</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Deu a sua opinião e respeitou a dos outros</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Procurou cultivar a amizade e entre-ajuda</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Participou, corretamente, das atividades desenvolvidas</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Participou das aulas de modo adequado</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Tomou iniciativa de apresentar novas ideias /propostas</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>ACEITOU CRÍTICA AO SEU TRABALHO/COMPORTAMENTO</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Relacionou-se bem com os seus colegas</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Foi correto no seu relacionamento com a professora, respeitando-a</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Respeitou as regras de funcionamento da turma/escola</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		VALORES	ATITUDES	RARAMENTE	ÀS VEZES	QUASE SEMPRE	SEMPRE	Foi pontual, estava na sala no horário da aula						Foi assíduo, não faltou nas aulas de literatura						Esteve atento, prestou atenção nas orientações						Foi organizado com as atividades de leitura e escrita, registro no diário de leitura, material para aula						Respeitou compromissos e cumpriu prazos de entrega das atividades						Colaborou, positivamente, das atividades em grupo						Deu a sua opinião e respeitou a dos outros						Procurou cultivar a amizade e entre-ajuda						Participou, corretamente, das atividades desenvolvidas						Participou das aulas de modo adequado						Tomou iniciativa de apresentar novas ideias /propostas						ACEITOU CRÍTICA AO SEU TRABALHO/COMPORTAMENTO						Relacionou-se bem com os seus colegas						Foi correto no seu relacionamento com a professora, respeitando-a						Respeitou as regras de funcionamento da turma/escola					
VALORES	ATITUDES	RARAMENTE	ÀS VEZES	QUASE SEMPRE	SEMPRE																																																																																												
Foi pontual, estava na sala no horário da aula																																																																																																	
Foi assíduo, não faltou nas aulas de literatura																																																																																																	
Esteve atento, prestou atenção nas orientações																																																																																																	
Foi organizado com as atividades de leitura e escrita, registro no diário de leitura, material para aula																																																																																																	
Respeitou compromissos e cumpriu prazos de entrega das atividades																																																																																																	
Colaborou, positivamente, das atividades em grupo																																																																																																	
Deu a sua opinião e respeitou a dos outros																																																																																																	
Procurou cultivar a amizade e entre-ajuda																																																																																																	
Participou, corretamente, das atividades desenvolvidas																																																																																																	
Participou das aulas de modo adequado																																																																																																	
Tomou iniciativa de apresentar novas ideias /propostas																																																																																																	
ACEITOU CRÍTICA AO SEU TRABALHO/COMPORTAMENTO																																																																																																	
Relacionou-se bem com os seus colegas																																																																																																	
Foi correto no seu relacionamento com a professora, respeitando-a																																																																																																	
Respeitou as regras de funcionamento da turma/escola																																																																																																	
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%;">Foi perseverante (não desistiu diante das dificuldades)</td> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%;"></td> </tr> <tr> <td>Fez as leituras recomendadas</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Escreveu com clareza, de forma legível</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Outros</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Observações</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>		Foi perseverante (não desistiu diante das dificuldades)				Fez as leituras recomendadas				Escreveu com clareza, de forma legível				Outros				Observações																																																																															
Foi perseverante (não desistiu diante das dificuldades)																																																																																																	
Fez as leituras recomendadas																																																																																																	
Escreveu com clareza, de forma legível																																																																																																	
Outros																																																																																																	
Observações																																																																																																	
PARTICIPAÇÃO INDIVIDUAL/GRUPO																																																																																																	
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%;">ATIVIDADES INDIVIDUAIS</td> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%;"></td> </tr> <tr> <td>ATIVIDADES EM GRUPO</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>		ATIVIDADES INDIVIDUAIS				ATIVIDADES EM GRUPO																																																																																											
ATIVIDADES INDIVIDUAIS																																																																																																	
ATIVIDADES EM GRUPO																																																																																																	
OBSERVAÇÕES																																																																																																	
<div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>																																																																																																	
OCORRÊNCIAS																																																																																																	
<div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>																																																																																																	
PRAZOS DE DEVOLUÇÃO																																																																																																	
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">A CASA DA MADRINHA, DE LYGLIA BOJUNGA</td> <td style="width: 50%;">DATA:</td> </tr> <tr> <td>POR PARTE DE PAI, DE BARTOLOMEU C. DE QUEIROS</td> <td>DATA:</td> </tr> <tr> <td>MATERIAL RECEBIDO</td> <td>DATA:</td> </tr> </table>		A CASA DA MADRINHA, DE LYGLIA BOJUNGA	DATA:	POR PARTE DE PAI, DE BARTOLOMEU C. DE QUEIROS	DATA:	MATERIAL RECEBIDO	DATA:																																																																																										
A CASA DA MADRINHA, DE LYGLIA BOJUNGA	DATA:																																																																																																
POR PARTE DE PAI, DE BARTOLOMEU C. DE QUEIROS	DATA:																																																																																																
MATERIAL RECEBIDO	DATA:																																																																																																

ANEXOS

Anexo 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) senhor(a), o(a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “Sob a perspectiva do letramento literário: a casa do leitor”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Profa. Dra. Marisa Martins Gama-Khalil e Profa. Josaine Aparecida Corso.

Nesta pesquisa, nós estamos buscando compreender como estratégias de letramento literário permitem ao aluno descrever com um olhar literário o lugar em que vive: sua casa.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Profa. Josaine Aparecida Corso, em turma de sétimo ano do Ensino Fundamental II, turno da manhã, da Escola Municipal Professor Eurico Silva, escola onde o (a) aluno (a) estuda.

Na participação do(a) menor, ele(a) produzirá um texto, no início e ao final da pesquisa, sobre o lugar em que vive. Durante a pesquisa-ação, ele participará de oficinas de leitura de duas obras literárias e atividades que serão aplicadas nas aulas de Literatura a fim de provocar a sua capacidade criativa e ampliar seu conhecimento literário.

Em nenhum momento o(a) menor será identificado(a), porém, há risco de identificação, que será mínimo. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade do (a) menor será preservada.

O (a) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em direcionar as aulas de literatura para atividades sobre duas obras literárias. Desse modo, os riscos são mínimos, tendo em vista que a aplicação de tais atividades, realizada pela professora de literatura, será uma ação voltada para a prática docente em sala de aula. Como essas atividades referem-se à área de conhecimento já presente no currículo dos sétimos anos, não haverá danos aos estudantes. A pesquisadora utilizará como método a observação das oficinas e anotações da participação e desenvolvimento dos alunos em portfólios que, ao final, servirão para análises e avaliações dos resultados obtidos. Tais avaliações serão realizadas de modo sigiloso, de forma a não causar quaisquer danos por constrangimento.

Para que sua identidade seja preservada, tomaremos as seguintes medidas:

- i) seu nome não será colocado em nenhum lugar da pesquisa;
- ii) não será fotografado, nem filmado em momento algum.

Em relação aos benefícios que a pesquisa trará, podemos citar a colaboração para a prática pedagógica e o desenvolvimento das capacidades descritivas e literárias do aluno; a oportunidade de participarem de oficinas elaboradas especialmente para o desenvolvimento desta pesquisa.

O(A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a), responsável legal pelo (a) menor, poderá entrar em contato com a pesquisadora Josaine Aparecida Corso pelo telefone (34) 3216-9194 (contato profissional) ou pelo endereço R. Antônio Alves dos Santos, 39 - São Jorge I, Uberlândia - MG, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional da Universidade Federal de Uberlândia (Av. João Naves de Átila, 2121 – Santa Mônica, Uberlândia/MG). Poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, 18.. de abril de 2017.

Josaine P. Corso

Assinatura dos pesquisadores

Eu, responsável legal pelo(a) menor _____, consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

Responsável pelo(a) menor participante da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada "Sob a perspectiva do letramento literário: a casa do leitor", sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof. Dra. Marisa Martins Gama-Khalil e Profa. Josaine Aparecida Corsso.

Nesta pesquisa, nós temos como objetivo desenvolver estratégias de leitura literárias para que o aluno possa descrever com um olhar literário o lugar em que vive: sua casa.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Profa. Josaine Aparecida Corsso, em turma de sétimo ano do Ensino Fundamental II, turno da manhã, da Escola Municipal Professor Eurico Silva, escola onde você estuda.

Na sua participação, você produzirá um texto, no início e no final da pesquisa, sobre o lugar em que vive e, durante o processo, participará de oficinas de leitura de duas obras literárias e atividades que serão aplicadas nas aulas de literatura.

Em nenhum momento você será identificado, porém, há o risco de identificação, que será mínimo.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em direcionar as aulas de literatura para atividades sobre duas obras literárias. Desse modo, os riscos são mínimos, tendo em vista que a aplicação de tais atividades, realizada pela professora de literatura, será uma ação voltada para a prática docente em sala de aula. Como essas atividades referem-se à área de conhecimento já presente no currículo dos sétimos anos, não haverá danos aos estudantes. A pesquisadora utilizará como método a observação das oficinas e anotações da participação e desenvolvimento dos alunos em portfólios que, ao final, servirão para análises e avaliações dos resultados obtidos. Tais avaliações serão realizadas de modo sigiloso, de forma a não causar quaisquer danos por constrangimento.

Para que sua identidade seja preservada, tomaremos as seguintes medidas:

- i) seu nome não será colocado em nenhum lugar da pesquisa;
- ii) não será fotografado, nem filmado em momento algum.

Os benefícios serão a colaboração para a prática pedagógica e o desenvolvimento das capacidades descriptivas e literárias dos educandos com base na interação entre leitor e texto literário.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Mesmo seu pai/responsável tendo consentido, você não é obrigado a participar da pesquisa se não desejar.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Josaine Aparecida Corsso pelo telefone (34) 3216-9194 (contato profissional) ou pelo endereço R. Antônio Alves dos Santos, 39 - São Jorge I, Uberlândia - MG, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional da Universidade Federal de Uberlândia (Av. João Naves de Átila, 2121 – Santa Mônica, Uberlândia/MG).

Poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, 18 de abril de 2017.



Josaine Ap. Corsso

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

Anexo 2



**Secretaria Municipal
de Educação**

Escola Municipal Professor Eurico Silva
emef.euricosilva@uberlandia.mg.gov.br
 Fone: (34) 3216 – 9194

Caro (a) aluno (a),

Você está recebendo um KIT LEITURA, com um livro, um diário de leitura, uma caneta e um convite.

É um convite para você participar do projeto *Sob a perspectiva do letramento literário: a casa do leitor*, no qual “visitaremos” literariamente algumas casas e procuraremos observá-las.

Crie um diálogo com os livros *A casa da madrinha* e *Por parte de pai*, com os autores Lygia Bojunga e Bartolomeu Campos de Queirós, com os personagens, mas atente-se, principalmente, para as casas dessas obras: onde se localizam, como são caracterizadas, a relação com os personagens, a forma como elas se destacam nas narrativas. Registre tudo o que você pensar, sentir, relacionar sobre o assunto. Para isso, temos o DIÁRIO DE LEITURA.

O diário de leitura não é um diário íntimo, isto é, aquele em que se escreve sobre a sua vida, e sim um diário reflexivo de leitura. Nesse sentido, há várias ações envolvidas: falamos, escutamos, concordamos, discordamos, inferimos, perguntamos, etc. Esse movimento pode promover maior interação entre você e o livro.

Conforme for lendo, vá escrevendo suas sensações. Você também pode copiar os trechos relacionados às casas, refletir sobre esse espaço nas obras, relatar suas observações, expor suas emoções e sentimentos... Fique livre para escrever o que for do seu agrado (desde que seja sobre as obras). Anote o número da página conforme você faz essas anotações.

Lembre-se que com as suas anotações sobre as casas, as personagens, os acontecimentos etc, ficará mais fácil elaborar a maquete com o seu grupo (obs.: a casa deve ser o elemento principal do trabalho).

Haverá uma premiação para:

-TRABALHO INDIVIDUAL: O melhor Diário de Leitura (bem feito, com anotações das passagens dos livros, comentários, reflexões etc);

-TRABALHO EM GRUPO: A maquete mais bem feita e completa sobre a obra e a apresentação do grupo.

Começando o seu DIÁRIO DE LEITURA:

- Anote na antecapa seu nome, ano e sala;**
- Copie e preencha a ficha de leitura abaixo com as informações do livro;**

Boa leitura!

FICHA DE LEITURA

Nome da obra:

Autor:

Nº de páginas:

Editora:

Edição:

Local e data de publicação:

Anexo 3

Produção de texto “- Eu sou a M. E. tenho 13 anos eu sou morena meia baixa, olhos castanho, corpo normal, tenho pelecia mais eu sou normal e sobre ter minhas coisas e ter as coisas que quero mais gostos são esses, meus sonhos: e morar com meu pai, cresce logo e fazer faculdades. Eu moro no Bairro São Jorge I, casa grande etc.[...]" (Anexo 4)

Anexo 4

PRODUÇÃO DE TEXTO

Caro (a) aluno (a),

A partir das questões abaixo, elabore um texto.

- Fale sobre você (sua idade, características tanto física quanto psicológica que te definem, seus gostos e sonhos, etc);
- Descreva o lugar onde você mora (bairro, casa);
- Comente se você trabalha fora ou ajuda com o trabalho doméstico;
- Qual é a sua relação com a família?
- O que você acha do mundo? Se pudesse mudá-lo, o que faria?
- Dê um título à sua produção textual.
- Mínimo de 20 linhas, com letra legível.

Título: Minha história

Olá, meu nome é Edson, tenho 12 anos de idade, sou da cor morena, a cor da minha escola é castanho escuro, a cor dos meus olhos são castanhos escuros também, também tenho muitos gostos, e a minha maior vontade é conhecer algum lado do mundo.

Quero ser um médico na área: farmacêutico ou enfermeiro. Quero: ser médico, mas morci em São Paulo.

Quero trabalhar na indústria, sou estudante, como só sou de 12 anos, mas sou capaz de ajudar em casa.

Minha maior virtude é minha personalidade, eu sou um todo família grande.

Quero ser, por um lado o mundo errado, por outro mundo certo das pessoas, todos diferentes. Daria muito bem esse mundo diferente.

Agora só contar minha história, desde que eu nasci:

Quando nasci em São Paulo, no Hospital São Francisco de Paula, nasci normal, me pesaram 2005, com 3,190 Kg, com 48 cm.

Me descrever da minha vida: comecei a estudar em sete anos, parti de 3 anos de idade.

Anexo 5

PRODUÇÃO DE TEXTO

Caro (a) aluno (a),
A partir das questões abaixo, elabore um texto.

- Fale sobre você (sua idade, características tanto física quanto psicológica que te definem, seus gostos e sonhos, etc);
 - Descreva o lugar onde você mora (bairro, casa);
 - Comente se você trabalha fora ou ajuda com o trabalho doméstico;
 - Qual é a sua relação com a família?
 - O que você acha do mundo? Se pudesse mudá-lo, o que faria?
 - Dê um título à sua produção textual.
 - Mínimo de 20 linhas, com letra legível.

Título: Características da minha vida.

Sen. William Smith, 12 Anos, meu vizinho, perdeu o lindo
Cafetinho que meu animal tem comido sempre desde
que dei os primeiros pedaços de chocolate, pizzaria, etc de
biscoitos comuns meu cãozinho chama de bisco
meu nome e etc. e sempre que trouxe me biscoito
Sen. Tereza era sua Senhora também minha, com
grande apreço com o tralejão, verá isto
minha adorável casa a minha terrinha de
levar em outra que um grande e
seu destino mudaria o mundo no lugar da violência
que é a sua paixão.

Anexo 6

ATIVIDADES

1) Elabore um anúncio de compra e venda da sua casa ou apartamento (você pode procurar exemplos nos classificados de jornais):

Vende-se Casa / R\$ 4.000,00

Telefone: (34) 9*****

Casa com 3 quartos, 1 banheiro, sala, cozinha, garagem, corredor, quintal, área de lazer, etc...

Rua Gralha Francisca Borges / N° 125

2) Quando você pensa em uma casa, quais palavras ou expressões lhe vêm à cabeça para caracterizá-la ou descrevê-la?

Acabada, Espacosa, Bonita, Estilosa, Hospitaleira, Organizada, Colonial, Estética, Esquisita, Engraçada, Peculiar, Convivativa, Aconchegante, Confortável, Amiga, Da família, Dos sonhos, Funcional, Moderna, Nova, Antiga, Reformada, Idealizada, Típica, Assobradada

ATIVIDADES

1) Elabore um anúncio de compra e venda da sua casa ou apartamento (você pode procurar exemplos nos classificados de jornais):

Vendo minha casa por 120.000,00, 3 quartos, sala, cozinha grande, quintal bem e banheiros. Tudo com o derrão ^{área} pelo telefone: 9.9183.0347 (tim) 9.9636.0347 (ctbc) * WhatsApp

2) Quando você pensa em uma casa, quais palavras ou expressões lhe vêm à cabeça para caracterizá-la ou descrevê-la?

Acabada

Intiga

Espacosa

Reformada

Bonita

Sedentaria

Estilosa

Feira

Hospitaleira

Admirável

Organizada

Reforma

Futura

Organizada

Convivativa

Prática

Confortável

Anexo 7

Eu gostei do livro ele é bem divertido, engrossado eu gostei o personagem de Alexandre dos personagens, os contos de poesia bem bacanas.

Se fasse da nota de livro seria 10 pontos porque o livro está bem feito.

Parabéns ao autor ganhou o Prêmio de melhor escritora de crianças e adolescentes.

"Parabéns ótimo o livro!"



Anexo 8

Se conta a história dum menino Alexandre, pobro que mora na favela e precisa trabalhar para ajudar a sua família. Sua única valécula de escape da sua realidade cruel é a escola, onde conhece uma professora que possui uma mala com várias surpresas, e a quem Alexandre tem enorme admiração. Vendo que o método nada tradicional de lecionar da professora é mandada embora, onde o autor apresenta sua primeira crítica ao sistema educacional. O irmão de Alexandre, Augusto, pede para o irmão começar a ajudar mais em casa já que ele irá se casar em breve e Alexandre abandona os estudos.

Anexo 9

17-05 Quarta diares...

Hoje eu li o livro "Pr. Porte de R." e achei muito interessante, principalmente devido ao trecho:

Ele fala que escava inventaria histórias de cada pedra da Brede de sua casa e que a casa de seu avô foi um de seus primeiros livros. Especificamente a de Maria Turum que era uma escrava da, antes de morrer ficava triste, em sua cama, ele dizia que dava de bechos em seu corpo, ele sentia muita pena, mas não entendia porque dessa ser uma história de "assombrado" se ela ficava em sua cama, triste, fraca, inabalável, solitária, triste e sem sono.

"Eu li também uma Brete que ele contava muitas coisas na Brete, dem de sua ir história contava quem se casou com quem e quem morreu e de quem se casou com quem. Brete."

Anexo 10

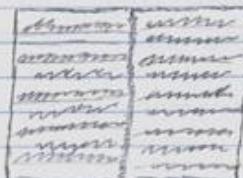
O nome do livro se chama:
Por parte de pai

nome do autor paulo laborme

Editor: Rafael Borges de Andrade

Por Parte De
Pai

desenho tinha uma lata
 bonita.

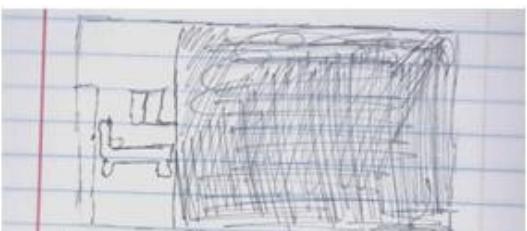
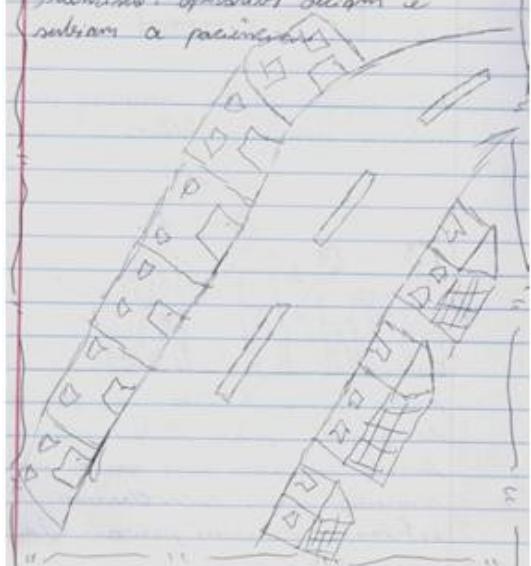


meu avô tinha muitos
 netos e muitos filhos.



meu avô ficava no fundo
 de quarto - pelas futas da
 porta soprava um vento
 revirando, caihando
 estreito os meus pavimentos

A rua da pacinha. é inclinada
 e estreita. mora cima da
 curva, num largo com sapata
 só, armazém, armário, tam-
 acá, seguiu todo pelo da estrada
 maria tangará, no alto e não
 francesa. operários desembarcam
 e subiram a pacinha.



meu avô era descer das
 praias do mar, continuava
 a escavar pelas paredes



Anexo 11

I. gostei muito da cara da máscinha da aí! anche do paço gostei de tudo, mais eu só mais por parte de paço mais cara da máscinha é muito bom me comiço eu não gostei tanto mais depois me interei me aprofundei mais e ouvindo o bicho.

I. Gosto de mais de bicho pra gente de paço, a cara do gato principalmente e do gafanhoto eu não entendo muito pra que o menino tem que é em seu melhor lado ou seu ruim depois, o que eu mais gosto foi os gafanhotos que moram que moram que escuta que se escuta e sei muito de bicho o que das galinhas os bicos era engraçado e se engraçado e se engraçado e se engraçado e se engraçado em gosto muito pra mim jogar lenha muito de mer paço o gato da canela de fala de fala e coquinhos, pra falar a verdade eu nem sei o que falar, mais eu eu olho pra mim e se olhando pra mim do bicho que eu achou

Anexo 12

Características

Título: *Características*

Meu nome é Neryam Giar temho 13 anos, faço aniversário dia 04/11 mas vivo na Espanha em Zaragoza de Laftay ad nampio Uralán dia com 2 anos e desde lá moro na São Jorge com a minha mãe meu padrasto e bem no fundo de casa minha vó. Agora vou falar de mim, sou muito nerd mas temho nem 1% de paixão amo um larroca e sou muito sonhadora, e prefiro ficar mais sozinha porque nesse mundo é que mais tem gente fofa, sonho em ser terror porque gosto de descobrir o que acontece com as pessoas, gosto de filmes de terror, séries de terror, tudo que tem terror eu gosto, gosto de sonhar eu acho isso tudo muito para sonhar para mim de sono mas com os meus amigos, e as rezes com a minha mãe, minha família e brigada por que a minha mãe é bipolar e

Minha Casa

Título: *Minha Casa*

Bom minha casa é muito grande, tem 3 quartos 4 banheiros, 1 sala enorme, 1 cozinha gigante, 1 sala de cinema, garagem e a área de lazer enorme com piscina, pouca ela é preta e por dentro é branca tem 3 pessoas nela, tem 2 carros e 1 moto e tem jogos em uma varanda que tem no fundo da casa, e lá tem festa todo final de semana, é só e muito grande é legal da meu quarto tem um tobogã que vai na piscina e lá é quentinho a TV e netflix e a geladeira é cheia de comida, chocolates e toda noite eu fico lá, tem um -ão de 400g e no telhado tem um spa, enfim isso é a minha casa.

Anexo 13

Título: Um pouco sobre mim ❤️

Olá meu nome é Stephany, eu tenho 12 anos, eu nasci dia 23 de agosto de 2004, eu sou braquinha, dos olhos castanhos e os cabelos da cor castanho clara. Meu gosto geralmente é o que está na moda, mas nem sempre é o que está na moda, eu amo calça de cintura alta, hoje em dia não consigo mais usar calça que não é de cintura alta. No momento eu não lembro de nenhum sonho meu. Meus pais só se separaram, eu moro com a minha mãe, tenho 3 irmãos: a mais velha de 2 anos e 27 dias (por parte de mãe), 6 de meia de 3 anos 2 meses e 13 dias (por parte de pai) e mais novo que vai nascer aqui a 2 meses (também por parte de pai), eu vou para a casa do meu pai só fm de semana. Eu moro no bairro São Jorge, o meu bairro é bastante movimentado, todo mundo conhece todo mundo. Eu moro em uma avenida muito movimentada e uma das mais.

conhecidas do bairro São Jorge.

Eu ainda não trabalho fora de casa, mas ajudo a minha mãe com o trabalho doméstico, também ajudo a olhar a minha irmãzinha e quando minha mãe ou minha sogra precisa de ajuda com alguma coisa eu ajudo elas.

A minha relação com a minha família é muito boa, eles me ajudam e eu ajudo eles. Eu acho que o mundo já foi muito melhor do que é hoje em dia, antigamente não tinham tantos casos de morte, não tinham tantos assaltos e nem tanta poluição igual tem hoje em dia. Se eu pudesse mudá-lo, eu daria muita para quem quis. O planeta é deixaria preso pelo resto da vida quem matasse, roubasse ou quem cometesse algum tipo de crime.

Título: A Minha Casa Imaginária

A minha casa imaginária fica em um lugar muito bonito, parece um paraíso. Essa minha casa imaginária é super grande, ou seja, é uma mansão super linda, com seis quartos, sete banheiros sendo um banheiro em cada quarto e um banheiro no enorme corredor, uma sala de tamanho de uma garagem, uma cozinha do mesmo tamanho da sala, cinco garagens em uma só suite, sacada, um quarto do tamanho da sala adaptado e adaptado para os meus dois cachorros da raça shih - shih no quarto dos meus cachorros até guarda - roupa ilimitado, e etc...

Mas a minha casa não é diferente só pelo tamanho e sim pelo clube que tenho no fundo da minha mansão.

Anexo 14

Título: Minha História

Olá, meu nome é Edson, tenho 12 anos de idade, sou do con-
selho, o cor do meu cabelo é castanho escuro, o cor dos meus
olhos são castanhos escuros também. Também tenho muitos gatos,
e a meu maior gosto é conhecer algum gato(a).
Ouvi falar em Ubatuba, na ilha, Flamingo do Nordeste, me
Bem: Gostei, mas fui em São Paulo.
Ouvi falar no Rio de Janeiro, na Ilha, como olha, tem 12 anos,
mas os gatos apudem casa.
A minha vida tem minhas famílias e box/racores, eu
também tem todos famílias grande.
Ou acho, por um lado o mundo errado, mas eu mudaria o
lado das pessoas, falar pra elas que: Dessa maneira bem o mundo
pode ser perfeito.
Agora sou centro, minha história, dent que eu morri.
Ou morri em São Paulo, no Hospital São Lucas, de parto natural
no dia 19 de 2005, com 3.190 Kg, com 48 cm.
No decorrer da minha vida sempre a vida tem meus
partidos com 3 amigos de infância.

Título: A Rainha das Areias

Anexo 15

Titulo: A casa que eu Vou.

aqueles pôrás de madeire. Daqueles
engome tem um só inável
bem tempo tem o cheiro de madeira
desde deles tem o cheiro de madeira
a grande meu papa respeitável
tem uma bela voz bem grande
comprei onde ele tento muitas coisas
não por minha.

Esa es la cosa que tú imaginas
un día pasa por ahí!

Anexo 16

Título: Eu sou eu

Olá eu sou Rômulo Silveira Jaijo Tenho 12 anos, eu sou
muito alto olho castanho, cabelo castanho Tenho 3 mandíbulas
nasci e não sei de praças minhas características psicológicas, eu
gosto muito de ouvir músicas jogar videogame e Tenho muita de
me formar fico um bento tempo em família e é uma vida feliz
Se moro no brasil São férias é um bento tempo a cada dia para
minha mãe a casa 7 quartos e um quintal com grande
Eu trabalho ajudando minha mãe em algumas coisas em casa
Relação entre a sua família é ótima, não temos muitas
discussões, sempre ligado, não temos felicidade, e casamento muito com
ela.
O mundo para mim não é a melhor coisa. Tem muitas
guerras, muita poluição, desigualdade, é muito pobreza em muita pobreza, muitas
guerras, muitas mortes.
Se eu pudesse mudar a minha casa em mundo
muito ia fazer um mundo só com paz, sem guerras, sem poluição
criar, uma lei brava, não policial, sem desordem, sem
Trabalho hospitalar pelo mundo, em todos qualidades, não da riqueza
afunda nos países pobres, e esforçaria a mudança pelo mundo.

Título:

A minha casa tem com 16 quartos.
O primeiro quarto ia ser a sala e a porta para entrar e
sair ficaria ali na sala e mais para direita iria haver
uma cozinha bem grande e haveria uma porta na cozinha para
um tipo de área e para a direita da sala ia haver um cozedor
e nela iria haver 5 portas e nas portas eram quarto de pessoas
e segundo reto na sala haveria um escritório não tão pequeno
com um computador e um, estante.
Dai os lados da sala comedor que ficaria na sala haveria
uma escada para o segundo andar.
haveria mais 5 quartos, um armazém médio bem cheio
e dois banheiros segundo o esquerdo da casa.
haveria um quintal bem bonito e grande com várias plantas,
uma cipreste e um vaso de flores charadas e no fundo da
casa haveria uma piscina e algumas árvores ao lado.

Anexo 17

Título:.....

Meu nome é São Guilherme tem 12 anos e estuda na escola municipal Professor Enrico Silveira, sou um menino inteligente estudo a matemática e também jardim com os outros colegas, sou legal, cantinho e de corpo bom. Gosto de salgadinhos e também gosto de futebol. Gosto de Disney. Nas férias sou no campo no bairro São Jorge, eu souzinho no trabalho doméstico, mas gosto de trabalhar e a relação com a minha família é ótima. Eu acho o mundo muito bonito e legal que parece uma bola de futebol, se eu pudesse eu mudaria as escolas que estão em situação precária, as janelas, portas, paredes, contadores e cobriria tudo novo, colocaria salas de cinema, computadores novos, e quadro digital para o professor, era assim que eu mudaria o mundo, de maneira que não transformar a educação do nosso país. Bom é esta é a história da minha vida espero que você tenha gostado e bom!

Título: A Casa

Minha casa é muito importante para mim ela tem 2 andares, 4 quartos, 1 cozinha, 2 salas e 4 banheiros e 2 piscinas. Ela tem cheira de comida e bonita e me serve na hora que eu preciso e é muito confortável tem 4 carros 2 churrasqueiras com a que é que tem dia que eu vou pra praia e eu fico em dúvida em qual carro usar nessa ocasião quando eu vou pra festa uso a carro mais top de todas, eu acho que se tivesse uma concorrência de carro mais barata acho que a minha garagem a próxima meu portão é em degraus. Eu gosto da minha casa amei e eu fico livre livre e solta e a cheira a hora que eu saio da rua é linda e muito equilibrada não em um canto da casa.

Anexo 18

Título: As Características

Li sou o Mayton eu moro lá na Espanha e vim para o Brasil e comecei a conhecer o Iberlândia e achei muito bom e comecei a morar aqui e faz 11 anos e assim minha família é eu meu Pai e minha mãe uma família maravilhosa para mim a tem meu cachorro e Costelinha e agora sou filha da minha vida minha vida é Bom porque sou um menino exemplar e os meus Pais me deram respeito e educação de dia-pequeno e agradico porque no futuro vai ser útil para mim para várias coisas uma pessoa formada e de Bom a vida é simples como todo mundo tudo igual deu vez tudo diferente Pra nos aprontarmos mais a meu Pai e a minha mãe e dar alegria. Eu ajuda os

Cara: 283

Título: A Casa Umilde

Minha casa no meu sonho é incrível a casa é assim grande, cores alegres exemplo: azul, amarelo, vermelho, branco etc, tem uma biblioteca para eu ler, uma sala enorme e mágica todos os objetos que mecam que eu inventei, três quartos, um quarto pra mim para eu inventar robôs para fazer o bem para as pessoas ou ser um inventor para ajudar a sociedade a melhorar o futuro de todos nos, tem um centro lindo com com dois jabutis que eu gosto, árvores grandes com frutos gostosos para eu comer, e tem um quarto secreto com os meus amigos de brincar, divertir e cantar, tocar, fazer músicas boas e um canto preferido meu

Anexo 19

Título: Um pouco sobre mim)

Uma breve breve é Ludmilla, eu tenho 12 anos fize aniversário dia 23/09. Eu sempre gosto de dançar voce meus meus. Meu preferido é Preta & roxa. Eu moro no Bairro Shopping Park, moro perto da minha vó durante a tarde (depois da escola). Eu moro trabalhar minha mae que que eu trabalhar muito vede ela que, que eu envia o meu estudo. Mais eu gosto muito em casa. O mundo está muito poluído com muitas queimadas desmatamento...). Agora eu estou apassionada pelo patins é um pouco difícil, mas é divertido. Na minha casa mora eu minha mãe, meu pai, meu irmão e a linda que é minha vizinhança elas são muitas bonitinha e cestas. De Enrico Silveira é um dia que é dia das crianças é uma escola muitas novos alunos professores. Não sei qual vai ser minha profissão, não decidi ainda. E daqui 2 anos é a minha festa de 15 anos, muita gente prefere a viagem do que a festa. Mais eu pretendo fazer a festa com salsa e tudo o que eu tenho dia de dia.

Título: Minha casa tá bonita!

A casa dos meus sonhos vai ser muita aconchegante, e muita espacosa. Na minha casa nunca vai ter tristeza pois tristeza só atrai coisas ruins, por isso minha casa vai ser sempre alegre cheia de humorica e muita alegria, e muita alegria e muita bagunça. Minha casa vai ter 3 andares, um de estar, a parte de televisão e a parte de bagunça, minha casa vai ter 4 banheiros, minha casa 6 quartos todos com suite, um quarto com banheira de espuma, 2 quartos com cinema, e vai ter muitas festas e muitas baladas com muitos amigos e amigas, e minha casa também vai ter 4 piscinas e duas quadras uma de futebol e a outra de vôlei.

Anexo 20

Titulo: Características da minha vila.

Seu William tem 12 anos, é um menino muito calmo
e tranquilo, com um sorriso que vale a pena ver. Ele
gosta de ler, ler livros de ciências, puzes, etc. e
também gosta de jogar futebol. Ele é
muito gentil com os amigos, e sempre tenta
ajudá-los. Ele é um menino que
gosta de ajudar os outros, e sempre está
disponível para ajudar. Ele é um menino
que gosta de jogar futebol, e sempre está
disponível para ajudar. Ele é um menino
que gosta de jogar futebol, e sempre está

Título: Eu e minha lona

A casa é muito importante para mim.
é um ambiente que tem 13 andares, a Charnes Williams.
nossa família é com a minha casa.
ela é confortável, bonita, alegre, espacosa.
nossa família tem para mim é uma casa que tem
chuveiros em goteiros muitos de milhares quantos e
muitos lugares para cada dia minha casa que tem goteiros
muitos e uma casa que tem espaço 5 pessoas.
esta casa é muito importante para mim.
minha família que tem 13 andares muitos quartos,
minha casa tem muitas cozinhas.
Uma casa que tem 5 quartos, muitos quartos.
espaços, espaço, sala de estar, sala de jantar
gostosamente muitos quartos muitas quartos 3 quartos
espaços, muitos quartos, muitos quartos que tem muitos quartos.

Anexo 21

Título: As Histórias Do Menino II

Título: A Coruña

Eu tenho 13 anos, a minha casa tem 1. Só 1 cozinha 2 quartos 1 brothers 1 piscina 1 churrasqueira o melhor lugar é o meu quintal, a cozinha também é muito bonita temos muitas coisas feitas para poder desfrutar, temos 2 corredores, mais uma ~~uma~~ construir outras coisas na varanda atrás da casa temos ficar bem todos, a minha casa tem 100% de conforto, a cozinha é muito bonita, (brase gelo) eu me sinto bem lá, eu sou muito mais eu sinto gosto de sou, mas fico o tempo todo lá eu sou, eu sou, gosto muito da minha casa é muito bonita, morar melhor, de vez em vez temos que gastar muito se for para usar, ou para, enfim gosto muito da minha casa!!

Anexo 22

Título: Minha vida é um texto

Olá, meu nome é Guilherme eu tenho 12 anos, eu sou um garoto magro e mal-achado simpático. Eu tenho dificuldade para ler, para memorizar, e eu falo o que eu sinto para as pessoas. Eu gosto de comer comida light, verduras, legumes, os vegetais, uns deles eu adoro, mas... O meu sonho é dar a volta no mundo inteiro, eu moro no Rio de Janeiro e lá é ruim, passa correr toda hora, não da pra brincar na rua faz barulho e é muito ruim. A minha casa é linda é grande é arrumada, eu gosto minha mãe é a casa, eu lavo louça, baixinho, na quarta e a noite é só minha. A minha família é a melhor de todos, são unidos, amigáveis e felizes. O mundo é bom, mas se pudesse mudá-lo eu faria os hospitais, os hospitais e os dimidiários, os governos de Brasil. Eu gosto de miminhas da brincadeira. Da sala, da sala de outra sala, Minha mãe é linda mas as vezes ela é linda, e eu sei falar a minha irmã só late. Quando eu crescer quero engenheiro civil, querer ter muitos dimidiários, mas eu não tiro isso eu não tolo. Mas eu sou ajudar sempre a minha família, porque ela sempre me ajuda.

Título: Minha Casa das Dónde

A minha casa é linda, eu moro em frente uma arvore só fog barulho, eu não tem brinquedos ela é pequena. Mas minha mãe construiu uma casa perto da estrada, ela é grande, bonita, agradável. Ela é amarela brilhante, dentro dela tem pescaria, grama, cajuína. Eu gosto de milho quente, porque eu escravo é leio na quente, eu temho uma estante cheia de livros e gibis. A minha casa é diferente de todos, nela eu sinto como estiver em casa. Eu moro perto das minhas amigas eu brinco com elas todos os dias de muitas brincadeiras. Mas a minha casa eu mal sinto livre leve e suave como um passarinho, isso é minha casa só que gente é tia.

Anexo 23

Título:..

Título:

Almada com é uma cosa não muito normal, mas eu considero
uma cosa. Tem a paragem, ela é muito mas muito mas muito mesmo
grande, sendo que só há uma recta. Mas meu cochicho é que é
uma a paragem. Tudo é quem tem que falar? Eu nem sempre eu
menciono e muitas vezes. A direita, tem a Ribeira da sela que é praia media e da Tumba
é bem colorida, tem 4 praias, 1 é da outra praia, é a praia grande.
O lado da sela é praia grande, é a praia grande, a praia é meio estranha.
Outro lado, minha mãe está a cravar a casa e lá vai e a
meu a barriga de prisão do futebol, lá foi na serra e fizeram
o BNG e Tudo muito bom e impressionante. Mais de um dia de terra
quase que não chegou a Idanha que é a vila de cima de cima
por esse lado, é da serra não me fui para lá, "minha mãe si-
nhorinha de Idanha e fui a serra de Idanha com a minha, e só que
que fui para lá, e fui "Galveias" em casa, sem casa que é só a fachada e só
preto minha casa na serra da Idanha, e lá fui, da casa que vai
lá só a fachada negra.
Era o porto que foi "Galveias" lá não vai falar tem praia de
muito legal e interior, só que de fato uma praia tipo de bonheiro

Anexo 24

Título: Minha história

Meu nome é Isaura, tenho 12 anos, tenho cabelo grande, tenho olhos castanhos. Sou uma menina um pouco nervosa, mas sei me controlar, sou sentimental e sou muito feliz. Tento tanto de me formar em medicina e querer ter uma vida bem sucedida.

Sou morena, um pouco calma e meu lar é bem organizado, eu moro na fundo da casa da minha avó, mas em breve irei mudar. Sou ajuda em casa, lavo as louças todos os dias, e limpo casa todos os dias, por exemplo.

Eu tenho uma relação boa com o meu irmão, os irmãos tem unsas brigas, mas não grande. O mundo é bem bom, mas agora as pessoas estão entregando de tudo em poder de mudar algo em medicina. Algumas leis, por exemplo:

As bandidos devem ter uma pena maior;

As leis sobre os direitos devem ser maior;

Eu acharia com a desigualdade social e medicina, mais em saúde e educação, porque é o que mais estamos passando nesse momento.

Bem, acho que para chegar a dia em que sou sua namorada.

Título: Minha casa e como eu queria que ela fosse

Eu me chamo Isaura, e minha casa ela é uma casa normal igual a todos as casas a parte que é a mais bonita é meu quarto e a cozinha. Eu não sou de dormir muito no dia noturno que eu dou o meu bicho de estimação TV e na quinta eu arruma a casa. Eu queria que ela fosse bem maior e queria que meu quarto fosse maior e tivesse mais coisas nela. Eu gostaria que minha casa me servisse e que minha cozinha fosse maior e que minha sala tivesse sala flutuante e que minha TV fosse até no meu quarto e que minha casa me levasse pra onde eu quiser ir e queria que o banheiro fosse maior e que tivesse uma balanço no chão com todos os tipos de bolas.

Anexo 25

Ministro de CT, ministro, com letra legível.

Título: a fada

Na minha casa, eu sou o
ministro alegre, por que emba-
tem uma fada que voa
fusca, que voa dentro
dela, ela se torna realidade
família, a minha
para tem cheiro de perfume
umas no dia mais desgraçado
da minha para sair com os
horangomais dentro os moinhos
de moinhos, a fada fala extremamente
louca e para mim, mas
explica a comissão da sua história
em alemao emolana
Era os seu filhos o seu filho
a mal desses meninos mores
ai eles falam a fada pelo
o ferente o dia desse meninos
mais aquela noite, mas os filhos

ai ele tomou uma desse
 mandou os seus filhos entre
 os daí prometeu para os filhos
 encontrar uma almasa depon
 e alma ressurrei se houver
 o padri de chado se podre
 ouvir o descolher que me puxou
 para trás quando um demônio
 que o almasa tinha que
 sair da para imediatamente
 porque se não a alma era
 entrar ele de de intrar o
 almasa mas foi embora mas
 ele morreu imediatamente de
 seu espírito voou pela base
 feste com o demônio desde
 entao os filhos que
 saíra de chado os filhos dele
 por muitos dias mas quando ele
 permitiu os filhos para que ele
 tenha fumado os temo almas
 surpre se fumou e os filhos que pendurado
 dedos al caso fumou desentregou



Anexo 26

Título: A minha vida

Le seu negra Linha 170 cabio enrodado en Linha 15 anos
Li adoro amarrar dezenas fute gozo muiô de comida
que Linha merra Linha laranha inque li eu mero numma
lara que Linha 2 Quarto reb oozinha bambu e um ral com
um quid grande na muda lara este longeza uma
boa lura eu mero na lura nos fute na sua
dormeza eu ad apido sem o trabalho domesticos em
lara mais eu estou prezando trabalho
minha rebas com a familia e mais eu munes lura por que
remarre reb aquela de direitos mas com meu irmão e tem
nos big muis mais eu amo li o mundo e tem
mais lura mudar muiô tudo no mundo reb muiô
ad servicos igual no Brasil o Brasil numia vai mudar
inguarda nos acham uma presidente lura sua lura abusar
o deles reb Brasil muiô eu acho que mudar a
presidente

Título: O Infinito na Sua

Anexo 27

Título: *Minha casa*

No minha casa tem lembranças de lorinha, minha primeira festa de aniversário, o meu primeiro animal de estimação e principalmente meu familiar de tanta and

No minha casa tem um cantinho para cada um (do meu pai e a esposa da minha mãe e a avó, meu irmão e a avó e eu e meus parent

No minha casa tem as pessoas e os los como a vila que antes de morrer tenho um sonho de que se um dia podesse o principalmente se também tivesse

No minha casa tem casas deliciosas como quindim, bolo, pão de queijo e o aman de ontem em cada morada

A minha casa é a praia e praia praia, tem a sua família maravilhosa, um escharco bonito, tem a sua vida maravilhosa e principalmente um amigo muito leguado e aí em terminar a meu tutorial da minha casa das deuses, para mim e minha família