



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS



PROFLETRAS

FLORDELICE SOUZA NUNES

**O CÍRCULO DE LEITURA LITERÁRIA COMO CONSTRUÇÃO DE
SENTIDOS: UMA METODOLOGIA NA PERSPECTIVA DO LEITOR IDEAL PARA
O LEITOR REAL**

UBERLÂNDIA-MG

2019

FLORDELICE SOUZA NUNES

**O CÍRCULO DE LEITURA LITERÁRIA COMO CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS:
UMA METODOLOGIA NA PERSPECTIVA DO LEITOR IDEAL PARA O LEITOR
REAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal
de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção de
título de mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual:
diversidade social e práticas docentes

Orientador: Prof. Dr. João Carlos Biella

UBERLÂNDIA-MG

2019

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

N972c
2019 Nunes, Flordelice Souza, 1967-
 O círculo de leitura literária como construção de sentidos [recurso eletrônico] : uma metodologia na perspectiva do leitor ideal para o leitor real / Flordelice Souza Nunes. - 2019.

Orientador: João Carlos Biella.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS).

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.616>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Linguística. 2. Literatura (Ensino fundamental) - Estudo e ensino. 3. Livros e leitura. 4. Criar o hábito de ler. I. Biella, João Carlos, 1968- (Orient.) II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS). III. Título.

CDU: 801

Gerlaine Araújo Silva - CRB-6/1408

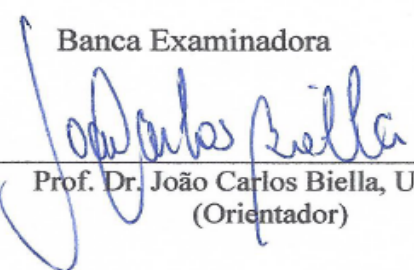
Flordelice Souza Nunes

O CÍRCULO DE LEITURA LITERÁRIA COMO CONSTRUÇÃO DE
SENTIDOS: UMA METODOLOGIA NA PERSPECTIVA DO LEITOR IDEAL
PARA O LEITOR REAL

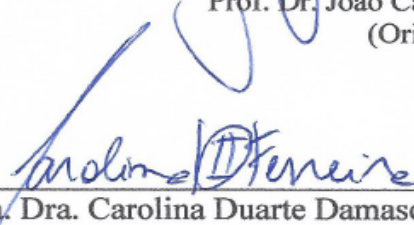
Dissertação aprovada para obtenção do título
de Mestre no Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Letras
(PROFLETRAS) – do Instituto de Letras e
Linguística da Universidade Federal de
Uberlândia (MG) pela banca examinadora
formada por:

Uberlândia, 25 de fevereiro de 2019.

Banca Examinadora



Prof. Dr. João Carlos Biella, UFU/MG
(Orientador)



Prof. Dra. Carolina Duarte Damasceno Ferreira, UFU/MG
(Membro externo)



Prof. Dra. Marisa Martins Gama-Khalil, UFU/MF
(Membro interno)

Dedico este trabalho a Deus, pois é Dele que veio a sabedoria, o conhecimento e o entendimento que direcionaram as minhas escolhas, sem as quais eu não teria vivenciado e nem materializado esse grande sonho.

Porque o Senhor dá a sabedoria, e da sua boca vem o conhecimento e o entendimento.
Provérbios 2:6

AGRADECIMENTOS

A Deus, que esteve à frente de tudo e me deu forças para perseverar, para superar o cansaço e as dificuldades e não me deixar desistir.

Aos meus pais, que apesar do pouco tempo de convivência juntos, os seus ensinamentos passaram por minha vida de uma maneira linda e repleta de amor. A vocês que, embora estejam em outro plano existencial, continuam fazendo parte de minha existência, dedico-lhes minha alegria, o meu carinho e este momento.

À minha família e amigos que souberam compreender o meu distanciamento e foram sempre incentivadores fiéis em minha jornada, dando suporte nos momentos em que mais precisei.

Ao meu orientador, Prof. Dr. João Carlos Biella, um dos responsáveis real pela concretização deste trabalho. Sem o seu apoio, mesmo (e principalmente) nos meus tropeços, aliado ao grande conhecimento em estudos literários e habilidade na orientação, a dissertação não teria se tornado realidade. A ele todo o meu profundo respeito e a minha eterna gratidão.

Às professoras que compuseram a banca de qualificação e defesa desta dissertação, Profa. Dr^a. Carolina Duarte Damasceno Ferreira e Profa. Dr^a. Marisa Martins Gama-Khalil, pelas importantes considerações que enriqueceram esta pesquisa.

Aos professores do Profletras, em especial a Professora Dr^a. Marisa Martins Gama-Khalil, pelo esforço, empenho e dedicação de suas vidas em função do meu crescimento.

Aos colegas da pós-graduação com os quais pude compartilhar momentos de ansiedade, alegria e aprendizado.

À minha amiga, Dr^a. Júlia Araújo de Lima, que tanto me ensinou e contribuiu para o aprimoramento deste trabalho.

Aos professores e direção da Escola Estadual Segismundo Pereira, que apoiaram e deram suporte para a realização da proposta de intervenção pedagógica.

Aos estudantes que participaram da pesquisa, pelo envolvimento e carinho.

Ao Andson Teixeira de Oliveira, secretário do Profletras, pela paciência, disposição e comprometimento nas informações e orientações durante o curso.

Aos bibliotecários da Universidade Federal de Uberlândia, pelo carinho e atenção que sempre demonstraram quando os procurei para orientação quanto às normas da ABNT.

Lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela. (LAJOLO, 2004, p. 7).

RESUMO

Esta pesquisa apresenta um estudo investigativo sobre a metodologia utilizada nas práticas de leitura literária para estudantes de Ensino Fundamental II, realizada com alunos do oitavo ano de uma Escola Estadual de Uberlândia, MG. O objetivo principal desse estudo foi implementar uma proposta de intervenção voltada para a leitura literária, priorizando o letramento literário. Para isso, fizemos uma investigação com os estudantes da escola analisada para identificar o interesse deles pela leitura literária e os motivos que os levavam a gostar ou não de ler. Inicialmente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica a respeito da leitura literária e de estudos oficiais que norteiam o ensino da Literatura em nosso país, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, 2000) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006). Após essa etapa, foi desenvolvida a proposta de intervenção baseada na metodologia do letramento literário e círculo de leitura, com foco na leitura de livros infanto-juvenis, a fim de despertar nos estudantes o interesse e o prazer pela leitura literária. Dentre os métodos de coleta de dados, foram utilizados questionários e produção de textos narrativos, com base nos postulados de Cosson (2014). O aporte teórico que subsidiou as análises e a proposta de intervenção pautou-se, principalmente, nos estudos de Roland Barthes, Marisa Lajolo e Regina Zilberman, no âmbito da leitura literária; de Graça Paulino, Magda Soares e Rildo Cosson, no campo do letramento literário; de Wolfgang Iser, Jauss e Umberto Eco no campo da teoria recepcionista; de Vincent Jouve e Annie Rouxel no campo da leitura subjetiva. Após as análises e proposta de intervenção, concluiu-se que a metodologia utilizada para o ensino de Literatura na educação básica não tem cumprido seu objetivo de levar o estudante a ler. Esta pesquisa pretende contribuir para reflexões que visem a análise e as práticas metodológicas da leitura literária, oferecendo subsídios a profissionais que queiram desenvolver essas atividades em sala de aula, compreendendo que a Literatura é fator imprescindível de humanização e, além de ser um manancial de prazer estético, é também um caminho para a percepção de um sujeito leitor real.

Palavras-chave: Leitura literária. Letramento literário. Humanização.

ABSTRACT

This research presents an investigative study about the methodology used in literary reading practices for elementary school students II, carried out with eighth grade students from a State School of Uberlândia-MG. The main objective of this study was to implement a proposal of intervention focused on literary reading, prioritizing literary literacy. To do this, we did an investigation with the students of the analyzed school to identify their interest in literary reading and the reasons that led them to like or not to read. Initially, a bibliographical research was carried out on literary reading and official studies that guide the teaching of Literature in our country, such as the National Curricular Parameters (BRASIL, 1998, 2000) and the Curricular Guidelines for Secondary Education (BRASIL, 2006). After this stage, the intervention proposal was developed based on the methodology of literary literacy and reading circle, focusing on the reading of children's books, in order to awaken interest and pleasure in reading students. Among the data collection methods, questionnaires and production of narrative texts were used, based on the postulates of Cosson (2014). The theoretical contribution that subsidized the analyzes and the proposal of intervention was mainly based on the studies of Roland Barthes, Marisa Lajolo and Regina Zilberman, in the scope of literary reading; of Graça Paulino, Magda Soares and Rildo Cosson, in the field of literary literacy; of Wolfgang Iser, Jauss and Umberto Eco in the field of receptionist theory; by Vincent Jouve and Annie Rouxel in the field of subjective reading. After the analysis and proposal of intervention, it was concluded that the methodology used for teaching literature in basic education has not fulfilled its goal of getting the student to read. This research aims to contribute to reflections aimed at the analysis and methodological practices of literary reading, offering subsidies to professionals who want to develop these activities in the classroom, understanding that Literature is an essential factor of humanization and, besides being a source of pleasure aesthetic, is also a path to the perception of a real reader subject.

Keywords: Literary reading. Literary literacy. Humanization.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: DOS OBJETOS, DAS JUSTIFICATIVAS E DO ESTUDO.....	17
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
3.1 Leitura e os Parâmetros Curriculares.....	21
3.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Formação de Leitores	24
3.3 Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) - Conhecimentos de Literatura.....	28
3.4 A leitura literária.....	30
3.5 Letramento literário.....	33
3.6 A teoria recepcionista.....	37
3.7 A leitura subjetiva.....	51
4 FUNDAMENTOS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	56
4.1 Pesquisa-ação.....	56
4.2 Círculo de leitura na escola.....	60
5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	64
5.1 Procedimentos metodológicos.....	64
5.2 Objetivos gerais.....	66
5.3 Objetivos específicos.....	66
5.4 Hipóteses.....	66
5.5 Metodologia: passos trilhados, instrumento de coleta e participantes.....	66
5.5.1 <i>Descrição da metodologia.....</i>	<i>67</i>
5.5.1.1 <i>Primeira etapa: questionário inicial.....</i>	<i>68</i>
5.5.1.2 <i>Segunda etapa: desenvolvimento.....</i>	<i>68</i>
5.5.1.3 <i>Fechamento: momento de lançamento do livro aplicação e do Questionário final.....</i>	<i>87</i>
5.5.2 <i>Crêterios de inclusão e de exclusão.....</i>	<i>90</i>
5.5.3 <i>Crêterios para suspender ou encerrar a pesquisa, com respeito ao sujeito da pesquisa.....</i>	<i>90</i>
5.6 Análise crítica dos riscos e benefícios.....	91
5.7 Local de realização das etapas da pesquisa.....	91
5.8 Possíveis impactos e produtos pretendidos com a proposta.....	92

6 ANÁLISE DE DADOS.....	93
6.1 Material e métodos.....	93
6.1.1 Resultados e discussão.....	94
6.1.2 Análise dos textos narrativos.....	101
6.2 Impactos e resultados da proposta.....	110
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICE A - Modelo do questionário inicial.....	116
APÊNDICE B - Imagens da caixa dos livros.....	117
APÊNDICE C - Modelo do questionário final.....	118
APÊNDICE D – Caderno de Atividades.....	119
ANEXO A - Modelo do termo de assentimento livre e esclarecido para menor.....	146
ANEXO B - Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido para responsável legal por menor de 18 anos.....	147
ANEXO C - Modelo das projeções das capas dos livros	148
ANEXO D - Modelo da folha com questionamentos.....	151
ANEXO E - Textos narrativos dos participantes da pesquisa.....	152
ANEXO F - Modelo da capa do livro publicado.....	163

1 INTRODUÇÃO

O tema desta dissertação, desenvolvida junto a alunos do 8º ano da Escola Estadual Segismundo Pereira, em Uberlândia, Minas Gerais, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Uberlândia (Profletras/UFU), surgiu da necessidade de implementar práticas de leitura que promovessem nos estudantes o desejo de ler. Na experiência da sala de aula, ouvimos diariamente os estudantes dizerem que não gostam de ler livros literários. A maioria deles demonstra insatisfação pela leitura devido ao uso de metodologias tradicionais e monótonas de alguns docentes. Porém, tratar do ensino de Literatura nas escolas tem sido um assunto polêmico, haja vista que muitos professores preferem levar para sala de aula apenas textos curtos ou o livro didático. Para Cosson (2012) “O lugar da literatura na escola está longe de ser pacífico e que o lugar da literatura parece enfrentar um dos momentos mais difíceis.” (COSSON 2012, p.20).

Ademais, muitos alunos só têm contato com a Literatura no ambiente escolar, legitimando a importância do papel da escola. Segundo Lajolo (2004), a Literatura é indispensável no currículo escolar: “O cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos.” (LAJOLO, 2004, p. 106).

As práticas da leitura trabalhadas na escola estão sempre relacionadas à busca de informações e possuem, portanto, natureza funcional. A leitura ficcional que poderia ser fonte geradora de prazer para os estudantes, ao contrário, acaba se tornando um exercício para um mero objeto de avaliação. De acordo com Zilberman (1994), as relações da escola com a vida são de descontentamento, pois ela nega o social, para inserir, em seu lugar, o normativo (o dever-ser substituindo o fato real). “Inverte o processo verdadeiro com que o indivíduo vivencia o mundo, de modo que não são discutidos, nem questionados, os conflitos que persistem no plano coletivo.” (ZILBERMAN, 1994, p.19).

Dessa forma, desenvolver nessa pesquisa uma metodologia de leitura literária voltada para o letramento literário se deu por acreditarmos na necessidade de realizar atividades que sensibilizem o estudante para o texto literário e despertem neles o prazer pela leitura. Essas atividades são com base na metodologia do autor Cosson (2014), que em sua obra ‘Letramento Literário: Teoria e prática’ evidencia que, o aluno não deve ler apenas para cumprir currículos, fazer provas ou fichas de leitura. Esse autor afirma que a leitura é construída a partir dos mecanismos que a escola desenvolve para a proficiência da leitura

literária. De acordo com o autor, a simples atividade de leitura considerada como toda a atividade escolar da leitura literária é equivocada e entender que o ato de ler é solitário e que não deve ser compartilhado também são visões equivocadas. Cosson (2012) enfatiza que o letramento literário é fundamental no processo educativo “[...] se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler.” (COSSON, 2012, p.29). Para esse autor, o texto literário deve ser amplamente explorado, através da criação de espaços para reflexões, possibilitando ao leitor o entendimento de si mesmo, a ampliação da visão do mundo.

Assim sendo, para desenvolvermos esse projeto e atingir nossos objetivos, realizamos uma pesquisa bibliográfica voltada, preferencialmente, para teóricos que estudam sobre letramento literário, prática da leitura e aspectos que envolvem a Literatura e a Língua Portuguesa, bem como os documentos oficiais que norteiam o ensino dessas disciplinas. Apresentamos nossas discussões, organizadas em cinco capítulos:

Em ‘Considerações iniciais’: dos objetos, das justificativas, e do estudo, apoiamo-nos em Cosson e Candido para tecermos um percurso sobre o ensino de Literatura nas escolas públicas de educação básica, comentando sobre a metodologia utilizada e os impactos causados por ela. Analisamos qual tem sido e como deveria ser o papel da escola e do educador nas práticas de leitura literária para formação do leitor, justificando o nosso objeto de estudo nessa pesquisa.

Em ‘Fundamentação teórica’, organizamos em sete partes, em que na primeira tivemos como base de nossas reflexões os PCN¹ - Leitura e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), discutimos sobre a leitura na sala de aula e como a escola tem aplicado aquilo que vem proposto neles. Segundo os PCNs, é necessário mostrar ao leitor que a leitura não é simplesmente uma disciplina da sua grade curricular escolar. Em outras palavras, o leitor deverá perceber que a leitura está presente em todas as esferas sociais e que ela como prática social corresponde à formação de um leitor crítico e reflexivo. Portanto, a leitura não deve e nem pode ficar restrita a uma atividade presa à esfera escolar, mas sim como catalisadora de suas relações sociais. “Precisará fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência.” (BRASIL, 1998, p. 17).

¹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País.

Em ‘Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Formação de Leitores’, discorremos como aparece a figura do leitor dentro dos PCNs, nos quais encontra-se explicitado em sua proposta curricular que o processo em que se dá a leitura não advém de mera codificação e armazenamento pacífico de informações, ao contrário disso, advém de um “trabalho ativo” de compreensão, interpretação, estratégias de seleção, verificação do leitor.

Em ‘Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM²)’ - Conhecimentos de Literatura, abordamos de que forma a Literatura está estruturada e o papel dos estudos literários na formação do estudante do ensino médio. Além disso, como essa disciplina vem sendo ministrada nas escolas de educação básica.

Em ‘A leitura literária’ procuramos elaborar um panorama sobre a finalidade básica estabelecida para as práticas de leitura, considerando que ler é para compreender os textos, participando criticamente da dinâmica do mundo da escrita e posicionando-se frente a realidade, e como essa a prática vem sendo proposta aos estudantes da educação básica, seus pressupostos e equívocos. Nesse estudo, tivemos, especialmente, como aporte teórico-reflexivo os estudos de Roland Barthes e Marisa Lajolo.

Em ‘Letramento literário’, pautamo-nos em estudiosos como Paulino, Soares e Cosson para fundamentar nossas discussões. Discorremos sobre a importância do letramento literário na vida do aluno, o que vai muito além de disciplinas escolares, trata-se da formação de um cidadão capaz de ser crítico e, também, da importância de compreender que ele é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário.

Em ‘A teoria recepcionista’, abordamos as considerações teóricas sobre a estética da recepção e o efeito estético e como essa teoria vem abordando a história da Literatura, observando os métodos de ensino considerados tradicionais e propondo reflexões em relação aos mesmos. Tivemos como referencial teórico Jauss e Iser, que no final da década de 1960, na Escola de Constança, Alemanha, propiciaram a revisão sobre a tríade autor-texto-leitor e perceberam que, no contexto da história, da teoria e da crítica literária, ora a interpretação de um texto era diretamente relacionada ao conhecimento de seu autor, ora à compreensão do texto. Ademais, abordamos a relação entre o leitor-modelo e o autor-modelo e leitor-empírico com referencial teórico de Eco.

² As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) tem o objetivo de contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente.

Em ‘Leitura subjetiva’, discutimos sobre o papel fundamental dos estudos literários, uma vez que eles participam da consciência daquilo que somos e atingem a formação do espírito crítico, motor de toda evolução cultural. Ademais, discorremos em relação à subjetividade da leitura, estando inserida de forma constitutiva no ato de ler, como questão contextual, sociocultural e identitária do leitor em formação. Fundamentamos nosso estudo nos estudiosos Jouve, Rouxel e Eco.

Em ‘Fundamentos para realização da pesquisa’, dividimos em duas partes, em que na primeira, discursamos sobre o método da pesquisa-ação, de Thiollent, que norteou a pesquisa e intervenção. Na segunda parte, ‘Círculo de leitura na escola’, apresentamos um estudo de Cosson. Além disso, discutimos sobre a organização e o funcionamento de círculos de leitura, orientando e oferecendo embasamento e sugestões de atividades para auxiliar tanto educadores na formação de leitores quanto os próprios leitores. Para Cosson (2014), o círculo de leitura é uma prática privilegiada de grupos de leitores que se reconhecem como parte integrante de uma comunidade leitora específica. Para nosso círculo de leitura literária, utilizaremos o semiestruturado. Esse tipo de círculo não possui precisamente um roteiro, mas sim orientações que servem para guiar as atividades do grupo de leitores. A escolha se deu em detrimento dos nossos objetivos da proposta de uma leitura com foco no letramento literário.

Em ‘Proposta de Intervenção Pedagógica’, falamos da problematização sobre a conduta na leitura literária, com apoio teórico de Zilberman. Apresentamos, ainda, a proposta do círculo de leitura, de Cosson, metodologia escolhida para a proposta da leitura literária. Os textos narrativos tiveram como referência a obra lida pelos participantes da pesquisa. Apresentamos as obras literárias utilizadas na nossa pesquisa e como se deu a seleção desses livros. Os métodos de coleta de dados foram questionários inicial e final com questões objetivas. Nosso objetivo foi verificar o interesse dos alunos pela leitura literária antes e após a aplicação da pesquisa. São relacionados, ainda, os objetivos da proposta, bem como as hipóteses de pesquisa, os passos trilhados na metodologia, análise crítica dos riscos e benefícios, além dos possíveis impactos e produtos da intervenção.

Em ‘Análise de dados’, realizamos o levantamento interpretativo dos dados obtidos, confirmando ou refutando hipóteses de pesquisa. A partir da análise do questionário inicial, foi possível concluir, em linhas gerais, que as propostas metodológicas não despertavam nos estudantes o prazer pela leitura, sendo a mesma utilizada somente com fins avaliativos pedagógicos. Após a aplicação da pesquisa, conseguimos perceber a mudança dessa visão de que ler é ruim por meio do questionário aplicado no final e, também, por meio dos diálogos

realizados durante a intervenção, demonstrando uma nova concepção dos estudantes em torno do ensino de Literatura.

Nas considerações finais, retomamos brevemente sobre os objetivos da nossa pesquisa, das hipóteses e dos resultados que obtivemos, resumindo o percurso realizado. Esperamos que este trabalho possa contribuir para os demais professores da instituição de ensino em que a pesquisa foi realizada e outros espaços escolares, principalmente da educação básica. A dificuldade em lidar com a leitura literária na escola não pode ser barreira para impedir que a Literatura seja um caminho para a formação de um leitor real com suas potencialidades de limite e expansão. Porém, não temos a intenção de fornecer um manual para superar essa dificuldade, mas, sobretudo, um caminho para que as metodologias de leitura sejam repensadas, buscando levar os estudantes a repensarem na Literatura como prática humanizadora promovida pela leitura literária.

2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: DOS OBJETOS, DAS JUSTIFICATIVAS E DO ESTUDO

Se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas, devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. (BARTHES, 2004, p. 5).

A Literatura na educação básica tem sido um grande desafio nas escolas públicas, pois, ela está vinculada à Língua Portuguesa. Condensada à disciplina escolar, é vista apenas como objeto de ensino, obrigação curricular a ser cumprida pelo aluno e também estudo das escolas literárias e dos estilos de época. A situação atual do ensino de Língua Portuguesa demonstra que há vazios no desenvolvimento da habilidade de leitura no ensino fundamental, visto que o aluno chega ao ensino médio demonstrando dificuldade na prática leitora, ou seja, não consegue entender ou interpretar o que lê. Percebe-se que isso decorre em virtude da maneira que a leitura tem sido utilizada, sendo apenas como um pretexto para o desenvolvimento dos conteúdos gramaticais, provas do livro, fichas de leitura e atividades de questionário, recursos esses que servem apenas para mensurar a “qualidade” da leitura. Essa momentânea atividade individual não cria experiência e tende a escapar de seu real objetivo. Essas fichas de leitura já vêm elaboradas pelas próprias editoras com informações do tipo (autor, assunto, ano, edição, editora, tempo que decorre a história e por fim descrevam o que mais gostaram no livro) e são utilizadas pelo educador somente como critério de avaliação e garantia de leitura realizada.

Diante disso, é possível perceber que as atividades propostas em sala de aula relacionadas ao texto literário não permitem ao estudante apropriar-se da linguagem literária e também exprimir suas ideias e críticas. A esse respeito é importante notar o que diz Cosson (2014) sobre o trabalho com a leitura literária:

A leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade. Tal fato acontece porque os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis. Também porque na literatura encontramos outros caminhos de vida a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construir nossas identidades. Não bastasse essa ampliação de horizontes, o exercício de imaginação que a leitura de todo o texto literário requer é uma das formas relevantes do leitor

assumir a posição de sujeito e só podemos exercer qualquer movimento crítico quando nos reconhecemos como sujeitos. (COSSON, 2014, p. 50).

O que tem sido alvo de discussões é o modo como as ações referentes a esse ensino podem se processar de maneira eficiente na prática de ensino voltada para o leitor. Haja vista a importância representada pela leitura, não somente para o sucesso das atividades escolares como também para a vida social, é necessária a implantação de políticas que privilegiem a leitura em todos os níveis da educação básica. Além disso, é imprescindível que o professor enquanto mediador desse processo crie estratégias que despertem o estudante para a apropriação literária. Vale ressaltar que, em meio ao avanço tecnológico, com informações e textos cada vez mais concisos, provocar o estudante para essa prática torna-se um desafio.

Logo, tendo em vista o desinteresse dos alunos do ensino fundamental das escolas públicas pela leitura, esta pesquisa teve como eixo principal realizar uma proposta de intervenção metodológica voltada para a leitura literária, privilegiando o letramento literário. Consideramos que a metodologia utilizada por grande parte dos educadores parece não provocar no estudante o desejo de ler. E de acordo com Cosson (2012), a função social e o papel humanizador da Literatura somente serão efetivos na sala de aula se houver mudanças nas práticas educativas dos professores.

Dessa maneira, compreendemos que o ensino de Literatura deve configurar-se como um conjunto de experiências estéticas que proporcionem ao aluno, autonomia de leitura, pensamento crítico, educação da sensibilidade e do autoconhecimento, e principalmente da condição humana. Conforme afirma Cosson, o contato com a Literatura torna o mundo mais compreensível, com cores, aromas e gostos e, por isso, necessita ocupar um espaço peculiar nas escolas.

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas imensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. (COSSON, 2012, p.12).

É perceptível que ela tem uma natureza provocativa e geradora de inquietações. Alimentando-se da tradição ou da inovação, propõe diferentes e até ousadas concepções de mundo, transitando pela esfera do real, expressando-o e interpretando-o, e do possível, indo além, ao plano do imaginário.

Antonio Candido (1988) defende que a Literatura é, ou ao menos deveria ser, um direito básico do ser humano, pois a ficção/fabulação atua no caráter e na formação dos

sujeitos. Segundo ele, ela se manifesta universalmente através do ser humano, e em todos os tempos, oferecendo uma possibilidade de humanização. O autor evidencia que chama de Literatura, nesse texto, tudo aquilo que tem toque poético, ficcional ou dramático nos mais distintos níveis de uma sociedade, em todas as culturas, desde o folclore, a lenda, as anedotas e até as formas complexas de produção escritas das grandes civilizações. E defende a ideia de que não existe um ser humano sequer que viva sem alguma espécie de fabulação/ficção, pois ninguém é capaz de ficar as vinte quatro horas de um dia sem momentos de entrega ao “universo fabulado”. Candido afirma que não existe povo que não produza Literatura, se a entendermos da forma como ele a define:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, p. 174, 1988).

Para o autor, a Literatura tem importância correspondente às formas evidentes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Por isso, as sociedades fundam suas manifestações literárias (fissionais, poéticas e dramáticas) em decorrência de suas crenças, seus sentimentos e suas normas, e assim fortalecem a sua existência e atuação na sociedade. Segundo Antonio Candido:

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 1989, p. 171).

Em relação ao o papel da Literatura na formação do homem, Candido chama a atenção entre outras coisas para os aspectos paradoxais desse papel, na medida em que os educadores ao mesmo tempo preconizam e temem o efeito dos textos literários. Assim, disse o autor:

[...] há conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO, p. 176, 1988).

O autor a caracteriza como um direito humano fundamental justamente por atender a uma das necessidades mais básicas do homem: a fabulação, pois “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.” (CANDIDO, 1988, p. 174). Dessa forma, a Literatura seria não só um direito humano como exerceria mesmo uma função, a de humanização do homem, exteriorizando-o e atuando em sua formação, apontando ao leitor um conhecimento intenso do mundo e de si mesmo. Candido descreve essa função humanizadora da Literatura nos seguintes termos:

Processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna compreensíveis e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1988, p. 180).

Candido evidencia a relação da Literatura com os direitos humanos de dois ângulos distintos. Primeiro, que ela corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, “porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza”. Segundo, defende o fato de que “a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual.” (CANDIDO, 1988, p. 186), e por estas razões, a Literatura está relacionada com a luta pelos direitos humanos.

O autor aponta que a luta por direitos humanos abrange um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura. É por isso, portanto, que uma sociedade que seja de fato justa “[...] pressupõe o respeito pelos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.” (CANDIDO, 1988, p. 191).

Dessa forma, é necessário compreender que a Literatura é imprescindível e deve fazer parte da vida das pessoas de maneira constante, pois fornece a base cultural necessária ao indivíduo para viver plenamente sua subjetividade integrada à sua vida prática.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. (ZILBERMAN, 1990, p. 19).

3.1 Leitura e os Parâmetros Curriculares Nacionais

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a leitura possui uma função profundamente importante no ensino-aprendizagem dos estudantes, visto que a partir do desenvolvimento da sua competência leitora esse estudante poderá tornar-se proficiente em todas as disciplinas. Conforme as orientações dos PCNs:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de formas a atender a essa necessidade. (BRASIL, 1998, p. 15).

De acordo com esses Parâmetros Curriculares, o tratamento didático que a leitura precisa dentro da sala de aula refere-se à maneira como a leitura foi e está sendo exercitada, isto é, se for usada como objeto de aprendizagem, é imprescindível que ela faça sentido para o aluno, afastando-se daquele ensino em que o aluno/leitor não vê referência e nem sentido naquilo que lê. Diante disso, os PCNs fazem uma observação em relação à formação do leitor: “Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola [...]” (BRASIL, 1998, p. 15).

É possível perceber nos PCNs a concepção de que o texto literário transcende os demais em vários aspectos, e é passível, por isso, de múltiplas interpretações. O subtítulo ‘A especificidade do texto literário’ (BRASIL, 1998, p. 26), inicia definindo-o como:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua. (BRASIL, 1998, p. 26).

Segundo Lauria (2014), a prioridade do texto literário nos manuais didáticos, apoiada pelos programas oficiais, se manteve mesmo quando, nos anos 1950, os volumes únicos passaram a dar lugar a coletâneas seriadas, que recortavam, das regras padrão da Literatura de expressão portuguesa, trechos de autores muito conhecidos:

O programa de português, no chamado curso ginásial, preconizava para a série inicial a leitura de excertos breves e fáceis de prosadores e poetas brasileiros dos dois últimos séculos', recomendando que se lessem progressivamente excertos e textos em prosa e verso de autores brasileiros e portugueses dos séculos XVIII e XIX. Em comum para todas as séries, havia o vocabulário, a exposição oral e os exercícios escritos de redação. A ortografia e a declamação de pequenos poemas eram prerrogativas das duas primeiras séries. (LAURIA, 2002 *apud* LAURIA, 2014, p. 137).

Ainda nos anos 1960, determinadas obras de base para as aulas de Língua Portuguesa começaram a abrir espaço para textos literários de autores modernos, de uma forma muito limitada, e para o início de um trabalho de apreensão leitora mais concreta e sistematizada. Nesse período, já se orientava o professor para que contextualizasse os textos, especialmente se fossem fragmentos de uma obra maior. A partir dos anos 70, os textos difundidos pela mídia ganharam espaço principalmente no Ensino Fundamental II atual, que de certa forma, estremeceram o domínio do texto literário na sala de aula, conforme afirma Lauria

[...] sobretudo nos livros didáticos destinados ao atual Ensino Fundamental II, de textos midiáticos (notícias, quadrinhos, charges), que definitivamente abalaram de vez o legado da exclusividade do texto literário no trabalho em sala de aula, não necessariamente primando pelas explicitações de seu contexto de produção. (LAURIA, 2014, p. 363).

De acordo com a autora, embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) tenham possibilitado muitos progressos na área da leitura e da produção de textos, ocasionando o trabalho com diversos gêneros textuais na sala de aula, conseqüentemente teve uma diminuição do tempo dedicado ao texto literário. Apesar de Lauria considerar que os PCNs proporcionaram progresso nessa área, a visão em relação à leitura era completamente vazia, uma vez que tudo girava em torno do nome Ordem e Progresso e os textos midiáticos eram aqueles que não feriam a visão da ditadura. Além disso, houve uma fragmentação da Literatura, pois, não havia uma leitura efetiva da obra, e a escola priorizava a leitura metódica, ou seja, as ilustres provas do livro, os questionários e os roteiros de leitura padronizados.

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um dos documentos oficiais de maior relevância nas duas últimas décadas, tiveram uma introdução distinta nos diversos

níveis de ensino da educação básica a partir de sua apresentação, iniciada em 1996. Apesar de ter acontecido capacitação de docentes e uma orientação para produção de livros didáticos, não houve uma conexão sustentável dos documentos destinados ao Ensino Médio com os do Ensino Fundamental I e II. À medida que os PCNs voltados ao Ensino Fundamental seguiram profundamente a concepção sócio-interacionista de linguagem, com a noção bakhtiniana de discurso (e seus gêneros orais e escritos) mediando ações ligadas aos quatro eixos para o ensino de Língua Portuguesa (leitura, produção de textos, oralidade e conhecimentos linguísticos), os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio), publicados em 2000, deram um destaque à formação de competências e habilidades de caráter intimamente interdisciplinar, em consonância com a proposta do ENEM (05 eixos cognitivos, 30 competências, 120 habilidades). Os PCNEM, na parte relacionada à Língua Portuguesa, integraram algumas dessas competências e selecionaram quatro delas para compor a proposta da disciplina:

- Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social;
- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas);
- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre diferentes manifestações da linguagem verbal;
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. (BRASIL, 2000, p. 20-22).

É possível observar que dessas quatro competências a que se pode deduzir que se refere à Literatura é a segunda. Porém, não há uma referência direta ao trabalho específico com o texto literário. Isso fica evidenciado na parte final do texto destinado à Língua Portuguesa, no qual encontra-se o seguinte trecho:

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção de texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que possa colaborar para as competências em questão. (BRASIL, 2000, p. 23).

Considerando esses documentos oficiais, percebe-se que os conteúdos tradicionais são pertinentes desde que desenvolvam as competências gerais dentro dessa imensa linguagem que é a Língua Portuguesa. Nesse âmbito, os PCN de Fundamental I e II, mesmo que acusados de utilizar uma linguagem pouco acessível ao professor médio, foram mais objetivos. No item A especificidade do texto literário, lê-se:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas de sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário [...]. (BRASIL, 1998, p. 32).

Entendemos que é preciso privilegiar na prática de ensino a concepção de leitura como atividade de produção de sentidos, a qual é explicitada nos PCNs, conforme trecho a seguir:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Em sala de aula, o professor deve considerar o aluno-leitor e seus conhecimentos, reconhecendo que existe diferença de um aluno para outro, o que pressupõe respeitar que cada um possui características e conhecimentos armazenados na memória de forma individualizada, e que com isso, há também uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação ao mesmo texto. Isso não implica dar qualquer sentido ao texto, mas entender que o sentido não está somente no leitor, nem no texto, nem no autor, mas na interação autor texto-leitor.

3.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Formação de Leitores

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a leitura tem como propósito a formação de leitores competentes, sendo estes capazes de, por iniciativa própria, selecionar dentre vários trechos que circulam socialmente, aqueles que atendam a sua

necessidade no momento. O leitor deve ter entendimento de que ao se ler é possível refutar ou confirmar as informações que ficaram claras ou não. Para isso, ele deve possuir condições ao iniciar sua leitura de construir hipóteses em relação ao título do texto, além de saber fazer uso de inferências, a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possua do assunto tematizado. Ademais, no contexto escolar, a interação com outros leitores criará a oportunidade de vivenciar outros pontos de vista em relação ao mesmo tema lido.

Segundo os PCNs, é preciso mostrar ao leitor que a leitura não é simplesmente uma disciplina da sua grade curricular escolar. Ou seja, o leitor deverá perceber que a leitura está presente em todas as esferas sociais e que ela como prática social corresponde a objetivos plurais, pois é uma interpretação social. Logo, a leitura não deve e nem pode ficar restrita a uma atividade presa à esfera escolar, mas sim como catalisador de suas relações sociais.

Por isso, uma prática constante de leitura na escola deve permitir diversas leituras, contestando a antiga ideia de leitura única. Cabe ao professor permitir e incentivar diferentes leituras do mesmo texto, ou seja, realizar um trabalho que faça o estudante consolidar as estratégias de leitura, confirmando ou refutando suas hipóteses. A verificação dessas estratégias possibilitará ao professor avaliar o sentido constituído pelo aluno. Diante disso, de acordo com os PCNs, o desafio a ser superado é:

Para tornar os alunos bons leitores — para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura —, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a "aprender fazendo". Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente. (BRASIL, 1998, p. 17).

Os PCNs sugerem algumas condições necessárias para o aprendizado inicial da leitura. São elas:

- Dispor de uma boa biblioteca na escola;
- Dispor, nos ciclos iniciais, de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura;
- Organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia. Para os alunos não acostumados com a participação em atos de leitura, que não conhecem o valor que possui, é fundamental ver seu professor envolvido com a leitura e com o que conquista através dela. Ver alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazer também;
- Planejar as atividades diárias garantindo que as de leitura tenham a mesma importância que as demais;

- Possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras. Fora da escola, o autor, a obra ou o gênero são decisões do leitor. Tanto quanto for possível, é necessário que isso se preserve na escola;
- Garantir que os alunos não sejam importunados durante os momentos de leitura com perguntas sobre o que estão achando, se estão entendendo e outras questões;
- Possibilitar aos alunos o empréstimo de livros na escola. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura junto com outras pessoas da casa — principalmente quando se tratam de histórias tradicionais já conhecidas;
- Quando houver oportunidade de sugerir títulos para serem adquiridos pelos alunos, optar sempre pela variedade: é infinitamente mais interessante que haja na classe, por exemplo, 35 diferentes livros — o que já compõe uma biblioteca de classe — do que 35 livros iguais. No primeiro caso, o aluno tem oportunidade de ler 35 títulos, no segundo apenas um;
- Construir na escola uma política de formação de leitores na qual todos possam contribuir com sugestões para desenvolver uma prática constante de leitura que envolva o conjunto da unidade escolar. (BRASIL, 1998, p. 17).

Analisando os PCNs, é possível perceber que eles propõem uma leitura com foco no que o autor quis dizer, ou seja, identificar a intenção do escritor. A nossa pesquisa busca exatamente o contrário disso, partindo do enfoque proposto por Barthes que significa uma mudança de paradigma no que diz respeito à teoria da leitura, pois, a figura do autor como produtor único de sentido das obras literárias cede lugar, nestes termos, ao leitor que passa a ser considerado sujeito de sua leitura e, de certa forma, co-autor no que tange à significação do texto. Com isso, a leitura não mais atua nos termos de lógica dedutiva em que se empreende unicamente a busca daquilo que o texto diz e do significado proposto pelo autor. Dessa forma, o ato de ler, se dá, isto sim, naquilo que Barthes chama de “lógica associativa” em que “se associa ao texto material (a cada uma de suas frases) outras ideias, outras imagens, outras significações” (BARTHES, 2004, p.28). Deste modo, a leitura “dissemina”, “expande”, “interpreta” o que a obra literária diz, ao mesmo tempo em que cria outro texto, o texto-leitura.

Em relação à leitura diária, os PCNs (1998) sugerem que o trabalho com a leitura seja diário, apresentando inúmeras possibilidades para que isso ocorra, tais como:

- De forma silenciosa, individualmente;
 - Em voz alta (individualmente ou em grupo), quando fizer sentido dentro da atividade; através da escuta de alguém que lê.
- No entanto, alguns cuidados são necessários:
- Toda proposta de leitura em voz alta precisa fazer sentido dentro da atividade na qual se insere e o aluno deve sempre poder ler o texto silenciosamente, com antecedência — uma ou várias vezes;
 - Nos casos em que há diferentes interpretações para um mesmo texto e faz-se necessário negociar o significado (validar interpretações); essa negociação

precisa ser fruto da compreensão do grupo e produzir-se pela argumentação dos alunos. Ao professor cabe orientar a discussão, posicionando-se apenas quando necessário;

- Ao propor atividades de leitura convém sempre explicitar os objetivos e preparar os alunos. É interessante, por exemplo, dar conhecimento do assunto previamente, fazer com que os alunos levantem hipóteses sobre o tema a partir do título, oferecer informações que situem a leitura, criar certo suspense quando for o caso, etc.;
- É necessário refletir com os alunos sobre as diferentes modalidades de leitura e os procedimentos que elas requerem do leitor. São coisas muito diferentes ler para se divertir, ler para escrever, ler para estudar, ler para descobrir o que deve ser feito, ler buscando identificar a intenção do escritor, ler para revisar. É completamente diferente ler em busca de significado — a leitura, de um modo geral — e ler em busca de inadequações e erros — a leitura para revisar. Esse é um procedimento especializado que precisa ser ensinado em todas as séries, variando apenas o grau de aprofundamento em função da capacidade dos alunos. (BRASIL, 1998, p. 18).

Entendemos que para tornar o aluno um bom leitor é imprescindível que o professor elabore estratégias que possam motivá-los, tecendo significados para a leitura de seus textos de acordo com o objetivo da leitura, o repertório do aluno e a mediação que é efetuada. Mas para isso, é necessário perceber que o objetivo da leitura, exatamente, é deixar de ser um espaço de interpretação nulo para se tornar um movimento ativo de construção de sentidos.

Segundo os PCNs, a Literatura – e consequentemente o texto literário – não devem ser vistos como a cópia do real, nem como puro exercício de linguagem, muito menos como mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo, de modo que o texto literário deve ser compreendido como um texto construído/constituído em práticas sócio-históricas e culturais. De acordo com esse 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 um tipo particular de escrita, negando-se dessa forma o uso do texto literário com a finalidade de servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres de cidadão e dos tópicos gramaticais.

Dessa forma, tais práticas de leitura postas de forma descontextualizada não contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as peculiaridades que o texto literário possui e os diversos sentidos que dele podem surgir, ou seja, os sentidos não estão no texto à disposição do leitor, nem nas possíveis intenções do autor ao escrevê-lo, e sim, este sentido é construído pelo leitor ao longo do ato da leitura, dentro dos limites de seu conhecimento prévio, de suas experiências, de sua imaginação e do próprio objeto escrito.

3.3 Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) - Conhecimentos de Literatura

Em 2006, foram divulgadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, documento que, de acordo com informação presente no site do MEC, foi formado a partir de outras bases com amplo debate com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública. O documento, cujos princípios teriam sido implantados a partir de 2004, desviou totalmente o debate em relação ao Ensino Médio, recusando a matriz de competências e habilidades e determinando para a disciplina Língua Portuguesa dois grandes eixos curriculares: Conhecimentos de Língua Portuguesa e Conhecimentos de Literatura. Com isso, a Literatura ganha condição de disciplina na medida em que está emparelhada a componentes como conhecimentos relativos à Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte e Educação Física.

A Literatura no ensino médio é estruturada habitualmente como um conteúdo independente dentro das práticas pedagógicas da disciplina de língua materna, porém em grande parte de escolas públicas ela continua vinculada às aulas de Língua Portuguesa, ou seja, está inserida nas aulas de língua materna. Assim sendo, cabe ao professor definir a forma com que irá trabalhar as duas disciplinas dentro do número de aulas destinados na grade curricular somente à Língua Portuguesa. Além do mais, a estrutura do livro didático faz com que professor fique preso em metodologias de divisão histórica e estilística de obras e de autores das Literaturas brasileira e portuguesa. Com o propósito de modificar essas práticas pedagógicas e os conteúdos de Literatura aplicados nesse nível de ensino, as OCNEM apresentam diretrizes para a reorganização de um novo método de contemplar o ensino do texto reconhecido pela arte e pelo público e especialmente na “estruturação do currículo para o ensino médio.” (BRASIL, 2006, p. 8).

De acordo com essas orientações, a Literatura abrange um “modo de construção que vai além das elaborações de linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa aplicações práticas.” Outra ênfase no documento é o “exercício da liberdade” que o leitor aciona ao participar do “jogo da leitura literária.” (BRASIL, 2006, p. 49). Mas, na maioria das vezes, o que tem sido colocado em prática na sala de aula é uma leitura que se conecta às ‘transgressões’, na qual os textos literários são utilizados para trabalhar regras gramaticais de construção frasal e lexical, e também as convenções sociais e suas regras do agir politicamente correto.

Para analisar a importância dos estudos literários e seu papel na formação do estudante do ensino médio, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM) resgatam o

objetivo III do artigo 35 da LDBEN³ n. 9.394/96: “O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.” (LDBEN, 1996, *apud* Brasil, 2006, p. 53). Essas orientações encontram suporte na relação que Antonio Candido estabelece entre humanização – defendida nesse objetivo – e literatura. No texto, ‘O direito à literatura’, o autor reafirma a ideia de que a Literatura tem como principal função a humanização do ser humano, elucidando-nos de maneira clara e decisiva o que isso quer dizer. A humanização vista não como um processo direto, mas uma possibilidade ensejada pela literatura.

Entendo aqui por humanização [...], o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2004, p. 180).

Nessa nova diretriz, a Literatura passa a privilegiar o desenvolvimento das competências leitoras do aluno e a deixar para segundo plano o trabalho com obras literárias, autores, obras e características que, muitas vezes, não têm sentido para o aluno, quando não desmotivam a leitura de obras literárias. Além de a obra literária ser uma forma de conhecimento, uma forma de expressão e uma construção formal artística, ela significa uma elaboração das sugestões da personalidade e do mundo que possui autonomia de significado; mas que esta autonomia não a desliga das suas fontes de inspiração no real nem anula a sua capacidade de atuar sobre ele. (CANDIDO, 1972, p. 806).

Lauria (2014) questiona até que ponto o professor de Língua Portuguesa que permanece em sala de aula conhece, lê e aproveita em sua prática as recomendações presentes em documentos oficiais voltados para o nível em que atua. Para a autora, uma minoria se ampara neles para direcionar o trabalho com proposições e métodos que desenvolverão junto aos alunos. De acordo com as OCEM (BRASIL, 2006) um dos principais eixos no ensino de Literatura é a formação de leitores. Porém, conforme discorrido pela autora, isso permanece somente na teoria, uma vez os educadores têm demonstrado resistência em sua prática de ensino, conforme é apresentado nas OCEM (2006):

³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior).

E na escola? Que leitor formar? Evidentemente, qualquer pessoa comprometida com a educação logo pensará que compete à escola formar leitores críticos, e esse tem sido, efetivamente, o objetivo perseguido nas práticas escolares, amparadas pelos discursos dos teóricos da linguagem e pelos documentos oficiais nas últimas décadas. Formar para o gosto literário, conhecer a tradição literária local e oferecer instrumentos para uma penetração mais aguda nas obras – tradicionalmente objetivos da escola em relação à literatura – decerto supõem percorrer o arco que vai do leitor vítima ao leitor crítico. Tais objetivos são, portanto, inteiramente pertinentes e inquestionáveis, mas questionados devem ser os métodos que têm sido utilizados para esses fins. (BRASIL, 2006, p. 69).

Segundo Lauria (2014), o ensino de Língua Portuguesa e Literatura requer que o professor tenha como objetivo a formação do leitor e do produtor de textos capaz de se colocar como efetivo usuário dos recursos da língua. Para isto, é indispensável que o ensino médio incorpore o que foi inserido no ensino fundamental. Para a autora, ainda existem grandes lacunas, principalmente em relação aos conhecimentos de Língua Portuguesa e à atividade com a leitura em diversas áreas da comunicação e, em específico, no campo da Literatura.

3.4 A leitura literária

Neste primeiro momento, Barthes e sua sugestão de “ler levantando a cabeça” é um mote para a percepção da leitura literária como um processo ativo e lúdico de construção de sentidos.

Para “escrever a leitura”⁴, Barthes (2004, p. 27) vale-se da leitura de um texto curto, o *Sarasine*, novela de Balzac. Como ele mesmo assegura: “tentei filmar em câmara lenta a leitura de *Sarasine*.” A partir dessa experiência com o texto escrito e com o que se sobrevém a ele no instante em que a leitura acontece, (outras ideias, outras imagens, outras significações, outras associações), Barthes estabelece um debate relevante.

O texto, apenas o texto, dizem-nos, mas, apenas o texto, isso não existe: há imediatamente nesta novela, neste romance, neste poema que estou lendo, um suplemento de sentido de que nem o dicionário nem a gramática podem dar conta. E desse suplemento que eu quis traçar o espaço ao escrever a minha leitura do *Sarasine*, de Balzac. (BARTHES, 2004, p.28).

⁴ Essa terminologia é usada por Barthes (2004), como título de uma das seções de *O Rumor da Língua*. Em “Escrever a Leitura”, o autor, de certa forma, descreve sobre a sua superação do método estrutural ao escrever S/Z (1970).

Ao contrário de importar-se em reproduzir estruturas literárias ou de tentar saber o que autor quis dizer (no caso Balzac, em *Sarazine*), o autor procurou descrever o que ele próprio, enquanto leitor produzia. Com isso, observou que, paralelo à leitura, os leitores de certa forma, produzem textos, seja ao questionarem sobre o que está sendo lido, seja ao ampliarem ou ao confrontarem ideias suas às ideias sugeridas pelo livro. Isso denota uma alteração de concepção no que diz respeito à teoria da Literatura, pois, a figura do autor como formador único de sentido das obras literárias dá lugar ao leitor que passa a ser considerado sujeito de sua leitura e, de certa forma, coautor da mesma.

No ensaio ‘Escrever a leitura’, o autor indaga a possibilidade de demonstrarmos, em meio a várias discussões relevantes ao tema, uma Teoria da Leitura. “Nunca lhe aconteceu, ao ler um livro, interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário, por afluxo de ideias, excitações, associações? Numa palavra, nunca lhe aconteceu ler levantando a cabeça?” (BARTHES, 2004, p. 26).

Nesse questionamento, Roland Barthes aponta para uma discussão sobre leitura que ganha grandes proporções no discurso acadêmico, dando fundamento à pesquisa. Um desses questionamentos é a estrutura em que leitura é proposta, na qual nos interessamos mais pelo autor do que pelo leitor. Para o autor, “O nascimento do leitor deve pagar-se com a morte do autor.” (BARTHES, 2004, p. 65). Desta forma, é possível depreender que, para Barthes, o autor não vem antes de seu livro como um pai vem antes do filho porque o único tempo que existe é o da enunciação. Quem era este sujeito, onde viveu, o que sentia, não mais interessa. O que importa é o aqui e o agora da enunciação. Escrever seria, então, um performativo. Assim, a linguagem apropria-se do lugar que era, até então, de seu proprietário porque “[...] é a linguagem que fala, não o autor.” (BARTHES, 2004, p. 59). Portanto, de acordo com o autor, não devemos buscar explicação da obra em quem a produziu como se apenas ele pudesse revelar seus segredos.

Para o autor, a linguagem não é feita para produzir um único sentido, mas é um espaço cheio de multiplicidade. O que tece sua trama são fios de milhões de culturas diferentes e o autor até tem o poder de mesclar essa trama, porém não possui controle sobre tais fios.

Assim se desvenda o ser total da escritura: um texto é feito de escrituras múltiplas, oriundas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação; mas há um lugar onde está multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor, como se disse até o presente, é o leitor: o leitor é o espaço mesmo onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que é feita uma escritura (...). (BARTHES, 2004, p. 64).

Segundo Barthes, o diálogo que ocorre na leitura é tecido exatamente pelas diferenças culturais, condicionante inerente ao ato de ler.

Dessa forma, percebe-se que o cerne dos procedimentos educacionais na leitura literária deve ser o encontro entre o leitor e o texto e não o texto como ilustração de conceitos. Marisa Lajolo afirma: “Ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer das nossas aulas.” (LAJOLO, 2002, p. 15). A prática de ler não deve ser idealizada como um processo de decodificação, por abranger muito mais do que apenas os aspectos de decodificação do escrito. Ela propicia ao leitor a relação com o seu significado, seguindo seu conhecimento de mundo, possibilitando assim reiterar que todos, ao lerem o mesmo conteúdo, obterão compreensão e interpretação diversificadas ao inter-relacionar com o texto.

Nesse sentido, faz-se necessário que o professor de Língua Portuguesa / Literatura realize pesquisas relacionadas à leitura literária para que possa promover e incentivar o estudante à prática efetiva da leitura dentro e fora do contexto escolar. Desse modo, é primordial a elaboração de um trabalho produtivo de leitura que contribua para a formação do sujeito leitor de forma que ele consiga identificar-se no texto ou nas suas leituras plurais, não somente como um consumidor de livros, e sim, um produtor destes à medida que preenche as lacunas existentes na obra lida, mergulhando na ambiguidade dos textos e encontrando significados mais profundos nos interditos deles.

É pertinente observar que durante a formação do leitor todo um percurso deve ser elaborado para que este, ao vivenciar o prazer de realizar o desvendamento do texto, não deixe de ser um leitor, pois a leitura é uma atividade que requer procura por parte de quem lê. Kleiman (1989) concebe o ato de ler como um processo interativo difícil de ser estabelecido sem o engajamento dos vários campos do conhecimento do leitor, uma vez que: “É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual e o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto.” (KLEIMAN, 1989, p. 13). Dessa forma, é essencial que haja uma mudança na prática docente para que a leitura faça sentido para os estudantes, a fim de promover neles um desenvolvimento crítico e reflexivo, conforme aponta a autora:

Ainda que a educação tenha muito a fazer em termos de capacitação de educadores e novas práticas decorrentes da necessidade de atrair os alunos para a leitura literária, é indispensável que o professor de Língua Portuguesa e Literatura promova mudanças em sua ação docente, com vistas a garantir

maior motivação e melhores resultados no desenvolvimento crítico e reflexivo do estudante. (KLEIMAM, 1989, p. 13).

Desse modo, é perceptível que, se o professor não possui relação com o universo da leitura, ele também não motivará o leitor a ter acesso a esse universo. Ou seja, esse professor que não gosta de ler não promoverá atividades de leitura que estimulem a leitura e que produzam resultados eficazes no desenvolvimento crítico e reflexivo do aluno.

3.5 Letramento literário

A escola é o estabelecimento de ensino responsável pela alfabetização dos indivíduos para a qual “a sociedade delega a responsabilidade de prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes considerados essenciais à formação de todo e qualquer cidadão.” (SOARES, 2001, p. 84). Dentre essas habilidades, valores e atitudes, sobressaem-se às relacionadas à formação de leitores. Mas, para potencializar esses leitores, não é somente estabelecer aos indivíduos o ato de ler, é necessário levá-los a fazerem uso dessa habilidade, e surge aí o nome letramento. Segundo Soares (2001, p. 16-17), letramento é a versão para o português da palavra da língua inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Assim, letramento é o estado ou condição de quem sabe ler e escrever, isto é, o estado ou a condição de quem corresponde satisfatoriamente às exigências sociais pelo uso vasto e diversificado da leitura e da escrita. Como afirma Magda Soares:

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar para ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias+, os objetivos, o interlocutor. (SOARES, 2003, p. 92).

O letramento literário faz parte dessa extensão do uso do termo letramento, ou seja, associa-se ao plural dos letramentos, constituindo um dos usos sociais da escrita. Porém, tem

um relacionamento diferente com a escrita/leitura, pois a Literatura preenche um lugar singular no que diz respeito à linguagem, visto que “[...] a literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas [possíveis]. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada.” (COSSON, 2012, p. 17).

A leitura literária permite o amadurecimento do aluno, contribuindo para organização de seus pensamentos, suas dificuldades e seus desafios, conforme ressaltam Paulino e Cosson (2004, p.67) “como modalidade de conhecimento, a literatura viabiliza a reflexão sobre os problemas que os seres humanos vivenciam. Essa reflexão possibilita esse amadurecimento e o habilita a enfrentar os desafios que a vida oferece cotidianamente.”

E essa percepção da leitura amplia as habilidades de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto até construir significados decorrentes da combinação de conhecimentos prévios e informação textual, podendo mudar previsões iniciais, tirando conclusões e fazendo julgamento, a partir de reflexões sobre o significado do que foi lido, como salienta Graça Paulino:

A leitura de textos literários, ao colocar o sujeito-leitor diante de um trabalho de linguagem inusitado, fora de normas rotineiras, apostando no estranhamento de um mundo recriado, renovado e não prescrito, permiti-lhe desenvolver, no nível da subjetividade como um todo sincrético, habilidades que não se esgotam no momento da leitura propriamente dita. (PAULINO, 2004, p. 61).

Entretanto, as propostas de leitura que se estabelecem a partir de esferas educacionais sustentam-se sobre práticas que, ao contrário, instituem objeção à leitura literária, como apontam Kramer e Silva (1996):

[...] muitos são os depoimentos que registram o abandono da prática de leitura e de escrita pelos alunos por vários motivos por elas destacados: livros obrigatórios e únicos para toda a turma; conhecimento de livros e autores, em detrimento do prazer e do gosto; exercícios de interpretação, que buscam um sentido único, dado pelo autor; provas e tarefas específicas, voltadas mais para o conhecimento sobre os livros do que para a experiência de leitura propriamente dita; escolha de livros pautada em critérios pedagógicos que norteiam o exemplar certo para a idade certa. (KRAMER; SILVA, 1996, p. 37).

À vista disso, é importante ressaltar que o posicionamento do professor que faz da leitura uma prática tediosa, amparada em metodologias sugeridas em fichas de leitura, encartes, provas, necessita ser mudado. É necessário permitir que a leitura literária seja associada à reflexão e à imaginação que, ao entrar em contato com novas ‘realidades’, o leitor

adquirir novas experiências, podendo refletir sobre sua vida, perceber sua própria realidade de outra maneira.

Contudo, a problemática de leitura está além do professor, uma vez que a Literatura está vinculada à disciplina de Língua Portuguesa. Outro fator decisivo tem sido o número de aulas no ensino fundamental que não compreende à prática de ler, pois não há tempo ideal para uma atividade literária mais ampla em um turno de aula. Às vezes, surgem projetos de leitura que por si só não se mantêm, pois a leitura não pode ser direcionada a datas ou períodos, ela deve acontecer no cotidiano da vivência social, familiar e escolar. Vale ressaltar que esses projetos também já vêm com estruturas sistematizadas para seu desenvolvimento, visto que sempre se espera um resultado avaliativo pelo professor.

Para Paulino (2010), é preciso interessar para a formação de leitores genuinamente conscientes, porque “instalados na fortaleza literária, na formação filosófica, para as possibilidades de um mundo que não está pronto ainda, está apenas se formando para as diferenças, para as pluralidades, para a democracia verdadeira. (PAULINO, 2010, p. 118).

Isto posto, é necessário abrir espaço na escola para leitura e estudo não só nos livros didáticos, mas ampliando o acervo de leituras, dando-se efetiva importância para a leitura do texto literário. Para isso, é importante traçar objetivos que apontem para práticas de ensino-aprendizagem significativas, apoiadas no princípio de que “ler implica compartilhamentos de visão de mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2012, p. 27), quando se deseja promover o letramento literário. Além disso, de acordo com o autor, o processo de letramento literário deve abranger os dados que agreguem os diversos textos literários que circulam nas esferas sociais, logo,

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2012, p. 23).

Segundo o autor, atividades que apenas restauram dados num texto desvalorizam o prazer que envolve a leitura e a oportunidade de experimentar a pluralidade de sentidos presentes na ficção. Desconsideram também o subsídio que a Literatura oferece ao ser humano no seu exercício de apreender o mundo e a si mesmo. Cosson (2012, p. 17), em seu livro ‘Letramento literário’, afirma:

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizem a nós mesmos. 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. (COSSON, 2012, p. 17).

Cosson (2012) define o letramento literário “como prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. É na escola que grande parte dos alunos tem o seu primeiro contato e, em muitos casos, o único com a Literatura. Com isso, é importante que o espaço escolar propicie estratégias de leitura literária que possibilite ao aluno posicionar-se diante da obra, refletindo sobre os valores culturais expostos, indagando e expandindo seus sentidos. Por outro lado, Soares (1999, p. 43) também assegura que os exercícios que são propostos aos educandos sobre os textos literários não trazem o que é essencial neles: “A percepção de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem”, pois, focam nas informações e não no ‘modo literário’ como os textos as apresentam.

O letramento literário, segundo Paulino (2010) assim como outros tipos de letramento, permanece sendo uma “apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela.” (PAULINO, p 165, 2010). A autora acredita que a experiência estética, dentre as quais se inclui a leitura literária, está sendo mais prestigiada agora, como modo de reumanizar as relações endurecidas pela absolutização das mercadorias o que exprimira dizer que “as artes dão a volta por cima”. Em um de seus artigos “Funções e disfunções do livro para crianças” Paulino (2010, p.115-118) em defesa do valor estético da Literatura, de seu poder formador e de seu conteúdo filosófico afirma:

Eis, pois, a evidência de que, para romper-se um ciclo de submissão, repetição, padronização, contrário ao letramento literário, é preciso manter viva a discussão sobre valores estéticos e suas funções, restabelecendo, ao mesmo tempo, a consciência do professor, ou do orientador, mediadores escolares da leitura, e, afinal, dois dos principais responsáveis pelas disfunções do livro para crianças. Basta de textos fracos e previsíveis, que, em nome da Ecologia, da Moral, da História, ou da Ciência, estão enchendo de banalidades e de narrativas idiotas as bibliotecas das escolas públicas e privadas do país. Vamos ao que interessa: à formação de leitores verdadeiramente conscientes, porque instalados na fortaleza literária, na formação filosófica, para as possibilidades de um mundo que não está pronto ainda, está apenas se formando para as diferenças, para as pluralidades, para a democracia verdadeira. (PAULINO, 2010, p. 118).

Diante disso, reconhecemos a importância de um trabalho com o texto literário em sala de aula que contribua para a formação de leitores competentes e capazes de reconhecer as sutilezas, as peculiaridades, os sentidos, a extensão e a intensidade das construções literárias. Para isso, torna-se relevante o trabalho com o texto literário a partir da perspectiva do “letramento literário” por meio de atividades de leitura, interpretação e produção textual que visem trabalhar a linguagem literária em seu uso social valorizando, assim, a vivência do literário em sala de aula. Dessa forma, é possível proporcionar ao estudante uma leitura voltada para a análise literária. “A análise literária, ao contrário, toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos.” (COSSON, 2012, p. 29).

3.6 A teoria recepcionista

Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, no final da década de 1960, na Escola de Constança, promovem a revisão sobre a tríade autor-texto-leitor e verificam que, no contexto da história, da teoria e da crítica literária, ora a interpretação de um texto era diretamente relacionada ao conhecimento de seu autor, ora à compreensão do texto. Não se considerava o leitor, pois não era importante perceber o que acontecia com o leitor no momento da recepção de textos literários. Daí o surgimento da Estética da Recepção, a qual prima pelo efeito de sentidos que uma obra provoca em seu receptor.

O primeiro esboço sobre uma teoria da estética da recepção surge em 1967, a partir da aula inaugural de Hans Robert Jauss na Universidade de Konstanz. O que é e com que fim se estuda a história da Literatura — mais tarde publicada sob o título de ‘A história da literatura como provocação à ciência da literatura’ — dava os primeiros passos rumo a uma nova perspectiva em relação aos estudos da história da Literatura e da teoria literária. A maneira polêmica que Jauss iniciava seu texto deixava explícitas as intenções de seu estudo: propor novos rumos para o estudo da Literatura, inserindo novos elementos que até então eram descartados, pois, de acordo com ele, “A história da literatura vem, em nossa época, cada vez mais mal afamada — e, aliás, não de forma imerecida. Nos últimos 150 anos, a história dessa venerável disciplina tem inequivocadamente trilhado o caminho da decadência constante.” (JAUSS, 1994, p. 5).

O autor tecia críticas às interpretações que, até aquele momento, estabeleciam-se como validades para os estudos da história da Literatura. Essas teorias diziam respeito aos métodos

advindos do objetivismo histórico, de um modelo de concepção literária com base no nacionalismo alemão e dos modos investigativos oriundos das ideias historicistas de Ranke. A crítica feita por Jauss estava na contestação desses estudos sobre a história da Literatura e a maneira pela qual ela se pautava, ou seja, na organização de abordagens generalizantes. Contestava-se também a escrita da história da Literatura que dava preferência pela cronologia das obras dos autores mais importantes de cada período e do esquema construído a partir das relações entre a ‘vida e a obra’ de cada escritor.

A qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão-somente de seu posicionamento no contexto sucessório no desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade. (JAUSS, 1994, p.8).

De acordo com o autor, isso significava engessar os estudos da Literatura, pois atribuir uma linha sucessória à história, à arte literária, ecoava como um mecanismo de estagnação das relações contextuais e históricas inerentes aos textos. Assim, a consequência de se examinar a história da Literatura sob esse viés era o grosseiro encadeamento das produções literárias, desconsiderando, por exemplo, o efeito que a obra surte no público, tanto no momento de sua produção como em momentos posteriores à sua publicação. Assim, a velha relação entre texto e contexto necessitava de uma revisão na qual outros componentes de avaliação fossem incorporados.

Teoricamente, o posicionamento de Jauss levantava os problemas de se encarar a Literatura sob as duas principais correntes utilizadas pelos seus contemporâneos: o formalismo russo (como também o estruturalismo francês) e o marxismo. Ambos estariam destinados, *a priori*, a oferecer uma análise lacunar, sobretudo por desconsiderar o leitor como processo ativo da construção e da significação das obras no *continuum* histórico. Assim, caberia ao receptor do objeto artístico um papel passivo dentro da história da Literatura. Isto porque, assim como pretendiam os formalistas, o leitor se configuraria apenas como parte neutra em sua relação com o texto literário, pois o que era colocado em primeiro plano seriam as estruturas internas da obra artística. Dessa forma, o tipo de conexão firmada dizia respeito mais à obra e ao seu criador do que precisamente qualquer outra instância possível.

Segundo Jauss, a história da Literatura é a produção de uma obra literária e a sua recepção estética pelo público leitor. Pois, é nesse complexo que se consolidam as obras que são validadas historicamente, não mais na sucessão de produções organizadas temporalmente a posteriormente. Avançando nesta postura, o meio pelo qual Jauss entende a efetivação desse

processo de recepção é sustentado por aquilo que o autor considera o “horizonte de expectativas” de determinado público. Por ser historicamente localizável, a experiência do leitor corresponde a uma teia de referências que são construídas ao longo de sua vida, claramente marcadas por sua própria visão de mundo, pois,

[...] há um saber prévio, ele próprio ele mesmo um produto dessa experiência com base no qual o novo que tomamos conhecimento faz se experienciável, ou seja, legível, por assim dizer, num contexto experiencial. Ademais, a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõem seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. (JAUSS, 1994, p. 28).

Essa afirmação compreende o sujeito da apreciação estética como um ser palpável e passível de uma historicidade que lhe imprime níveis de entendimento reais e não mais percebidos como uma categoria ideal. Por consequência, o horizonte de expectativa de uma obra literária determina-se pelas particularidades do leitor, podendo ser realizado ou não, conduzindo o destinatário a uma nova percepção do real. Essa reação dependerá basicamente do que Jauss chama de “distância estética”, ou seja, os níveis de aproximação ou distanciamento entre a obra e as expectativas nelas projetadas pelo leitor, determinando, assim, a legitimação artística do texto literário.

Jauss (1994) contesta essas concepções teóricas, mas, ao mesmo tempo apropria-se de suas contribuições, concebendo a relação entre leitor e literatura com base no caráter estético e histórico da mesma. O valor estético, para o autor, pode ser comprovado por meio da comparação com outras leituras; o valor histórico, através da compreensão da recepção de uma obra a partir de sua publicação, assim como pela recepção do público ao longo do tempo.

O autor apresenta os fundamentos de sua teoria sobre a recepção a partir de sete teses; segundo Zilberman (1989), as quatro primeiras têm características de premissa e as três últimas apontam para a ação. A primeira tese formulada pelo autor refere-se à historicidade da Literatura, que não se relaciona à sucessão de fatos literários, mas ao diálogo estabelecido entre a obra e o leitor. Zilberman (1989) se posiciona sobre esse aspecto, afirmando que “A relação dialógica entre o leitor e o texto [...] é o fato primordial da Literatura, e não o rol elaborado e depois de concluídos os eventos artísticos de um período.” (ZILBERMAN 1989, p.33). A historicidade coincide, portanto, com a atualização da obra literária.

Na segunda tese, Jauss (1994) afirma que o saber prévio de um público, ou o seu horizonte de expectativas, determina a recepção, e a disposição desse público está acima da

compreensão subjetiva do leitor. O novo, apresentado pela Literatura, dialoga com as experiências que o leitor possui. A nova obra promove expectativas, desperta lembranças e “conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão.” (JAUSS, 1994, p. 28). Dessa forma, a recepção se torna um fato social e histórico, pois as reações individuais são parte de uma leitura ampla do grupo ao qual o homem, em sua historicidade, está inserido e que torna sua leitura semelhante à de outros homens que vivem a mesma época.

A terceira tese pressupõe que o texto pode satisfazer o horizonte de expectativas do leitor ou provocar o estranhamento e o rompimento desse horizonte, em maior ou menor grau, levando-o a uma nova percepção da realidade. A distância entre as expectativas do leitor e sua realização é denominada por Jauss de “distância estética” e determina “o caráter artístico de uma obra literária”. (JAUSS, 1994, p. 31). Como o horizonte de expectativas muda no decorrer do tempo, uma obra que surpreendeu pela novidade, pode tornar-se comum e sem grandes atrativos para leitores posteriores. Assim sendo, o autor acredita que as grandes obras serão aquelas que conseguirem provocar o leitor de todas as épocas, possibilitando novas leituras em cada momento histórico.

Na quarta tese, Jauss (1994) propõe observar as relações atuais do texto com a época de sua publicação, verificando qual era o horizonte de expectativas do leitor de então e a quais necessidades desse público a obra atendeu. Logo, por meio da releitura e do diálogo com a época primeira, a história da Literatura recupera a historicidade do texto literário. A possibilidade de distintas interpretações entre a recepção do passado e a atualização no presente, com diferentes respostas oferecidas a novas perguntas, em épocas distintas, é a marca de sua historicidade; de uma história atuante em oposição à existência de um espírito de época homogeneizante. Com isso, o modelo proposto por Jauss “desprende” a Literatura do confinamento das obras de um determinado período.

As três últimas teses apresentam uma metodologia, por meio da qual, Jauss (1994) antecipa o estudo da obra literária, qual sejam, os aspectos diacrônico, sincrônico e relacionados com a Literatura e a vida. O aspecto diacrônico, exemplificado na quinta tese, refere-se à recepção da obra literária ao longo do tempo, e deve ser analisado, não apenas no momento da leitura, mas no diálogo com as leituras anteriores. Esse pressuposto demonstra que o valor de uma obra literária transcende à época de seu aparecimento e o novo não é apenas uma categoria estética, mas histórica, uma vez que conduz à análise. A contemplação diacrônica somente alcança a dimensão efetivamente histórica quando não deixa de considerar

a relação da obra com o contexto literário no qual ela, ao lado de outras obras de outros gêneros, teve de se estabelecer.

A história da Literatura busca, a partir do aspecto sincrônico abordado na sexta tese, um ponto de articulação entre as obras produzidas na mesma época e que provocaram rupturas e novos rumos na Literatura. De acordo com Jauss (1994), a sincronia é fator importante para a compreensão de um aspecto específico da historiografia da Literatura, pois, ao se comparar obras de um mesmo período histórico, demonstra-se a “evolução literária” que prioriza um gênero em relação a outros contemporâneos.

Na sétima tese, o autor evidencia que a relação entre Literatura e vida pressupõe uma função social para a criação literária, pois, devido ao seu caráter emancipador, abre novos caminhos para o leitor no âmbito da experiência estética. O fato de o leitor ser capaz, por meio dela, de visualizar aspectos de sua prática cotidiana de modo diferenciado é justamente o que provoca a experiência estética, pois “A função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativas de sua vida prática.” (JAUSS, 1994, p. 50).

Para Jauss (1994), a relação entre Literatura e sociedade coopera para uma pré-formação de apreensão de mundo do leitor que reflete sobre seu comportamento social. Desse modo, a leitura literária pode ser vista como um processo social, fundamental para a formação e desempenho do indivíduo na sociedade. Por conseguinte, a Literatura pode ser conhecida como uma forma de expressão artística cujo valor estético, composto por um uso especial da linguagem, coopera para a satisfação das necessidades do homem, atribuindo à Literatura uma função social. Para ele, a obra possui uma função social que será assimilada na medida em que altera o comportamento social do indivíduo. E isso acontece após ter rompido a expectativa do leitor, levando-o a ter uma visão distinta da realidade.

A função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo, e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social. (JAUSS, 1994, p. 50).

Conforme analisou Zilberman (1989), Jauss destacou que se faz necessária uma restauração da relação entre texto e leitor, de forma que possua uma valorização da experiência humana e o processo de comunicação como uma possibilidade para se compreender o sentido do objeto literário. Assim sendo, o estudo da Literatura não se reduziria à vida e a obra de alguns autores, método comum nas escolas, mas compreenderia a

integração da obra na história, por meio da receptividade que o leitor teria desta obra. A autora ressalta em seu texto, *Estética da Recepção e História da Literatura*, que Jauss expõe um método de análise literária que envolve a compreensão, a interpretação e a aplicação.

Disso resulta a dupla tarefa da hermenêutica literária: diferenciar metodicamente os dois modos de recepção. [...]. De um lado aclarar o processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e, de outro, reconstruir o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos. (JAUSS, 1994, p.70).

A apropriação do leitor em relação à leitura pode ser considerada como o ponto de partida dela, a etapa imediata é a interpretação, e a seguinte é a aplicação. Porém, Jauss considera que no momento da compreensão simultaneamente se inicia a interpretação. Logo, a interpretação pode ser analisada como a forma explícita da compreensão, que consiste em compreender algo como resposta. À vista disso, se o texto for avaliado como a pergunta, a apreensão desse texto significa responder às perguntas propostas por ele.

Considerando essa percepção de Literatura, uma obra literária está sempre inacabada, já que suas probabilidades de interpretação não estão concluídas. Há várias outras possibilidades de inferência no mesmo texto, o que corrobora dizer que a obra literária nunca está terminada. Isso proporciona ao leitor oportunidade de estabelecer suas próprias expectativas e fazer uso de seu conhecimento prévio para determinar como este texto pode ser recepcionado ao entrar em contato com ele. É importante destacar que o entendimento que um leitor terá da obra não será o mesmo para outro, uma vez que sua experiência de vida e seu conhecimento prévio são diferentes, a recepção penderá a ser distinta para cada leitor. Dessarte, é perceptível que o grande problema de leitura não está diretamente ligado ao leitor, mas na forma como essa leitura é proposta para ele, pois a metodologia, na maioria das vezes, utilizada na sala de aula não contempla esse tipo de leitor.

De acordo com Iser (1996), o texto literário se origina da reação de um autor ao mundo e ganha o caráter de acontecimento à medida que traz uma concepção para o mundo presente que não está contido nele. E, mesmo quando um texto literário faz senão “copiar o mundo” presente, sua repetição no texto já o altera, pois repetir a realidade a partir de um ponto de vista já é excedê-la.

Em princípio, a reação do autor ao mundo, que se manifesta no texto, rompe as imagens dominantes do mundo real, os sistemas sociais e de sentido, as interpretações e as estruturas. Por isso, cada texto literário comporta-se seletivamente quanto ao mundo dado, no interior do qual ele surge e que forma sua realidade de referência. (ISER, 1996, p. 11).

Iser ressalta que a descrição da interação entre texto e leitor deve referir-se em primeiro lugar aos processos constitutivos pelos quais os textos são vivenciados na leitura. Essa vivência sempre precede a significação destinadas às obras, pois esta se institui naquela. Entender essa experiência consiste em ter consciência dos atos que dão origem aos nossos juízos sobre a arte que se renovam em sua experiência. De acordo com o autor, devemos substituir “a velha pergunta sobre o que significa esse poema, esse drama, esse romance pela pergunta sobre o que sucede quando com sua leitura dá vida aos textos ficcionais”. (ISER, p. 53, 1996). Com isso, ao contrário de decifrar sentidos, a interpretação tem a função de evidenciar o potencial de sentido proporcionado pelo texto. Assim, a leitura se realiza como processo comunicativo que deve ser descrito.

Enquanto Jauss dedica-se, em especial, ao estudo da recepção que ocorre por meio do diálogo entre o contexto do leitor e o contexto do autor ou da obra em si, Iser concebe uma teoria de efeito estético e sua consequente teorização do leitor implícito, o qual é uma estrutura textual, estando, portanto presente no momento da criação da obra. A concepção teórica elaborada por Iser (1996), a Teoria do Efeito, tem sua origem nos estudos de Roman Ingarden (1893-1970) e, como o próprio nome diz, analisa os efeitos da obra literária provocados no leitor, por meio da leitura. O autor privilegia a experiência da leitura de textos literários como uma maneira de elevar a consciência ativamente, realçando o papel da mesma na investigação de significados. Iser recebeu a contribuição e influência na fenomenologia de Husserl, Ingarden, Gadamer e Poulet.

Segundo Iser (1996), a obra literária tem dois polos: “o artístico” que designa o texto criado pelo autor” e o estético” que é a concretização produzida pelo leitor. O estético é caracterizado pelo fato de que ele não se cristaliza, já que é sempre atualizado pelo efeito que o texto provoca no leitor. Este efeito implica substituir a velha pergunta “o que significa esse poema, esse drama, esse romance?” pela “o que sucede com o leitor quando, com sua leitura, ele dá vida aos textos ficcionais?”

A interpretação tende a mostrar-se objetivista; em consequência, seus atos de apreensão eliminam a multiplicidade de significações da obra de arte. Se afirmarmos, como sucede muitas vezes, que uma obra literária é boa ou má, então formamos um juízo de valor. Mas quando necessitamos fundar esses juízos, utilizamos critérios que, na verdade, não são de natureza valorativa, mas que descrevem características da obra em causa. Se compararmos essas com as de outras obras, não conseguimos ampliar os nossos critérios, pois as diferenças entre esses critérios já não representam o valor próprio. (ISER, 1996, p.59).

Assim sendo, a interpretação ganha uma nova função, em vez de apenas se limitar-se ao sentido do texto, ela enfatiza seu potencial de produzir sentido. Para o autor, no processo da leitura, o potencial de sentido não pode ser plenamente elucidado, é justamente por isso que a análise do sentido enquanto evento se torna necessária.

Iser evidencia que o leitor ideal caracteriza uma impossibilidade estrutural de comunicação. Pois, para ele:

Um leitor ideal representa uma impossibilidade estrutural da comunicação. Pois um leitor ideal deveria ter o mesmo código que o autor. Mas como o autor transcodifica normalmente os códigos dominantes nos seus textos, o leitor ideal deveria ter as mesmas intenções que se manifestam nesse processo. (ISER, 1996, p.65).

Se toda obra só se concretiza a partir das intervenções de seus leitores, a noção de um leitor ideal é, para Iser, uma falácia, uma impossibilidade estrutural. Desta forma, para o autor, "o leitor ideal é, à diferença de outros tipos de leitores, uma ficção." (ISER, 1996, v.1, p. 66).

Em sua obra *O Ato da Leitura: uma teoria do efeito estético* (1996), Wolfgang Iser afirma que no processo da leitura se realiza a interação central entre a estrutura da obra e seu receptor. A literatura se realiza na convergência do texto com o leitor – a obra tem, forçosamente, um “caráter virtual”, não pode ser reduzida à realidade do texto, nem às disposições caracterizadoras do leitor.

Ainda nessa obra, ao se referir à teoria do leitor implícito, cita o arquileitor de Michael Riffaterre: “Mas o arquileitor, enquanto termo de um grupo de informantes, não é imune a erros.” (ISER, 1996, p. 68). Iser conclui que o modelo de Riffaterre mostra que as qualidades estilísticas não são captadas unicamente pelo instrumentário linguístico, ou seja, não basta captar o “fato estilístico” o leitor precisa se atualizar. Ele considera que a concepção de um “leitor informado”, elaborada por Fish, se aproxima do “arquileitor”, de Riffaterre, já que aquele pretende descrever processos em que os textos são atualizados pelo leitor.

Tal tipo de leitor precisa então não só das competências citadas como também deve observar suas reações no processo de atualização para que sejam elas controláveis. A necessidade dessa auto-observação se funda, em primeiro lugar, no fato de que Fish desenvolve sua concepção do leitor informado em conexão à gramática transformacional, e, em segundo lugar, em que algumas das consequências desse modelo gramatical não podem ser integradas. (ISER, 1996, p. 69).

Segundo Iser (1996), o leitor implícito é uma estrutura textual que antecipa a presença do leitor real, pois, todo texto literário possibilita determinados papéis aos leitores que são previstos já momento de sua escritura.

Esses papéis mostram dois aspectos centrais que, apesar da separação exigida pela análise, são muito ligados entre si: o papel de leitor se define como estrutura do texto e como estrutura do ato. Quanto à estrutura do texto, é de supor que cada texto literário representa uma perspectiva do mundo criada por seu autor. O texto, enquanto tal, não apresenta uma mera cópia do mundo dado, mas constitui um mundo do material que lhe é dado. (ISER, 1996, p. 73).

Dessa forma, o texto literário não apresenta somente uma perspectiva do mundo de seu autor, ele próprio é uma figura que germina tanto a determinação dessa visão, quanto a possibilidade de entendê-la.

Iser propõe o conceito de leitor implícito, contraponto à ideia de leitor ideal, conceito percebido, simultaneamente, como uma estrutura textual e como um ato estruturado. O leitor implícito de Iser não tem uma existência real, nem se funda em um substrato empírico, mas sim, na própria estrutura do texto. Isso significa que as condições necessárias à existência e atualização do texto se inscrevem em sua própria construção. Sendo assim, o conceito de leitor implícito enfatiza as estruturas de efeito do texto, cujos atos de apreensão relacionam o receptor a ele.

Assim, o conceito de leitor implícito de Iser aponta que o efeito condicionado pela obra, apesar de oferecer uma orientação prévia quanto às formas de lê-las e quanto ao significado a ser apreendido, não reduz o leitor a um sujeito passivo à caça de uma mensagem original, mas propicia a este o direito de estabelecer inúmeras interpretações e imprimir na obra lida, sua marca criativa. Logo, para este autor:

A recepção, no sentido estrito da palavra, diz respeito à assimilação documentada de textos e é, por conseguinte, extremamente dependente de testemunhos, nos quais atitudes e noções se manifestam enquanto fatores que condicionam a apreensão do texto. Ao mesmo tempo, porém, o próprio texto é a prefiguração da recepção, tendo com isso um potencial de efeitos cujas estruturas põem a assimilação em certo curso e a controlam até certo ponto. (ISER, 1996, v. 1, p. 7).

A Teoria do Efeito Estético de Iser privilegia o ato da recepção, especificamente, o receptor, e considera que a leitura é resultado de um diálogo entre o texto e a bagagem

cultural do leitor. Entretanto, o autor afirma que, embora a obra literária se concretize na interação com o leitor, nem toda leitura é válida, nem há o livre arbítrio do leitor, já que sua interpretação está prevista pelo texto.

Iser (1996) ressalta a complexidade da leitura do texto literário, o qual é composto pelo(s) narrador(es), pelo(s) personagem(ens), enredo e espaço. Isto posto, o ponto de vista do leitor não é livre, ele é construído pela perspectiva interna do texto. Portanto, a interpretação literária é resultante daquilo que é dado ao leitor, este não tem como interpretar determinado personagem como trágico se ele é cômico ou vice-versa.

O autor caracteriza o texto literário pela incompletude, pois, de acordo com ele, a literatura se realiza na leitura. Para o teórico, o verdadeiro objeto literário não é o texto objetivo e nem a experiência subjetiva, mas a interação entre ambos. A comunicação entre o texto e o leitor ocorre por meio do diálogo, pois, “o texto ficcional deve ser visto principalmente como comunicação, enquanto a leitura se apresenta em primeiro lugar como uma relação dialógica.” (ISER, 1996, p. 123).

De acordo com Iser (1996), o texto literário, ao “desconstruir” o que é familiar, desperta o leitor para o que lhe é familiar e para as normas que estabelecem essa normalidade, fazendo com que, a partir da observação e contraste, ele passe a ter consciência crítica da sua realidade. “À medida que o texto evidencia um aspecto deficitário do sistema, ele oferece uma possível compreensão do funcionamento do sistema.” (ISER, 1996, p. 139).

Em relação ao conjunto de normas sociais, históricas e culturais trazidas pelo leitor como bagagem à leitura, Iser (1996) caracteriza como repertório e este diz respeito ao sistema de normas extra-literárias que constituem o pano de fundo da obra. O texto literário também apela para o repertório, na medida em que põe em jogo um conjunto de normas. A leitura potencializa a união do repertório do leitor real e o repertório do texto (leitor implícito).

A identificação entre leitor e texto acontece a partir da interação entre ambos e surge como consequência do confronto do horizonte de expectativas do leitor e da obra. Durante a leitura, o leitor utiliza estratégias de seleção por meio das quais confronta suas expectativas com as do texto. As estratégias são responsáveis pela organização do repertório, por meio das perspectivas do narrador, das personagens e do próprio enredo.

Iser (1996) aponta a definição de perspectividade que é fundamental para que se compreenda a relação texto/leitor. Segundo o teórico, o texto é um sistema perspectivístico em que os elementos textuais são selecionados por meio das estratégias e combinados através do repertório. O texto propicia diferentes visões do objeto, por meio dos vários pontos de vista apresentados, isso ocorre porque

Cada perspectiva não apenas permite uma determinada visão do objeto intencionado, como também possibilita a visão das outras. Essa visão resulta do fato de que as perspectivas referidas no texto não são separadas entre si, muito menos se atualizam paralelamente. (ISER, 1996, p. 179).

Segundo Iser (1996), a perspectividade interna do texto possui uma estrutura, que ele denomina de estrutura de tema e horizonte. Essa estrutura é responsável pela condução do ato da leitura, uma vez que o leitor, não sendo capaz de compreender todas as interpretações ao mesmo tempo, escolhe entre uma e outra. A perspectiva adotada pelo leitor, em determinado momento da leitura, constitui o tema, sendo que o horizonte passa a ser uma perspectiva já superada, e que, ou serve como pano de fundo para o tema atual, ou se transforma em um novo tema. O entrelaçado das perspectivas do leitor, durante a leitura, é o que institui suas representações e, conforme a construção de significados que ele atribui, as perspectivas podem emergir tanto do tema (primeiro plano), quanto do horizonte (segundo plano). Assim sendo, o ponto de vista do leitor vai se movimentando alternadamente, o que era tema, em determinado momento, transforma-se em horizonte e vice-versa.

Para isso, é essencial pensar na interação entre o texto e o leitor, visto que o texto só se concretiza no momento da leitura, ato necessário para que a mensagem expressa possa ser transmitida e efetivada. Como afirma Iser (1999), “O texto inicia sua própria transferência, mas esta só será bem sucedida se o texto conseguir ativar certas disposições da consciência. [...] O texto estimula os atos que originam sua compreensão.” (ISER, 1999, p. 10). Dessa forma, para que ocorra o evento comunicativo é essencial que o leitor decodifique os códigos empregados na construção do texto, uma vez que o processo de leitura contemple uma interação dinâmica entre texto e leitor. Este processo possui alguns hiatos, também vistos como lugares que podem ser ocupados pelo leitor, pois, para o autor, esse hiato é que antes de tudo, dá origem à criatividade da recepção.

Assim, durante a leitura, a perspectiva do leitor pode divergir da perspectiva da obra, o que ocasiona uma fusão dos horizontes de ambos, levando o leitor à reflexão sobre suas concepções de vida e visão de mundo. Isso faz com que, segundo Iser (1999), a leitura se torne uma comunicação efetiva, um diálogo a partir do qual o leitor exerce sua atividade produtiva, pois o texto o força a uma tomada de posição. “A leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer as nossas capacidades.” (ISER, 1999, p.10).

Situado no texto, o leitor intercala seu ponto de vista entre a protensão (expectativa sobre o que virá) e a retenção (perspectiva atual). Num processo dialético, a leitura já concretizada finaliza como lembrança que se dilui num horizonte vazio e o que o leitor recorda é projetado num novo horizonte, que ainda não existia no momento em que foi captado. “Desse modo, no processo de leitura, interagem incessantemente expectativas modificadas e lembranças novamente transformadas.” (ISER, 1999, p. 17).

Para o autor, o ponto de vista em movimento do leitor é que abre os dois horizontes do texto para fundi-los depois. Logo, a estrutura de horizonte da leitura se mostra como um ato de criação, um modo de compreensão produtiva. A interrupção de uma conexão esperada, para Iser (1999, p.19), é “paradigmática para os diferentes processos de focalização que acontecem durante a leitura de textos ficcionais.”

A mudança do ponto de vista projetado para o leitor gera a distinção das perspectivas textuais, que se organizam por isso em horizontes e se iluminam reciprocamente. Cada momento estruturado da leitura resulta numa alteração de perspectiva e cria uma combinação intrínseca perspectivas textuais diversificadas, de horizontes de memórias vazias, de modificações presentes e de futuras expectativas.

Por isso, no fluxo temporal da leitura, o passado e o futuro se encontram no momento presente e, por meio do ponto de vista em movimento, o texto é transformado na consciência do leitor em uma rede de relações. Essas relações oferecem a base para as seleções durante o processo da leitura e é pela acumulação das perspectivas textuais que o leitor tem a impressão de estar presente no mundo da leitura.

O leitor descobre, a partir da leitura do texto literário, representações da realidade e não a realidade em si. Essas representações, de acordo com Iser (1999), são produzidas por meio das imagens criadas. O texto oferece pistas de como o objeto imaginário, ou as imagens devem ser construídas na mente do leitor, porém “o que deve ser representado não é o saber enquanto tal, mas a combinação ainda não formulada de dados oferecidos.” (ISER, 1999, p.58).

As representações se sucedem e compõem o significado global do texto. É com a representação que o texto estabelece ligação necessária na consciência do leitor. Cabe ao leitor representar a totalidade dos aspectos evidenciados pela obra literária. “Na sequência das representações, o objeto imaginário vai se apresentando contra o pano de fundo de um outro que já pertence ao passado.” (ISER, 1999, p. 77). O sentido do texto só ocorre por conta do momento temporal, atualizado pela leitura. Quando os objetos de representação ganham seu

aspecto temporal, na fantasia do leitor, o sentido se forma a partir da modificação temporal das representações.

Iser (1999), partindo do conceito de lugares indeterminados formulado por Ingarden, argumenta sobre os lugares vazios e a negação. Ingarden conceitua os espaços vazios em hiatos, lacunas deixadas propositalmente pelo autor e que devem ser preenchidas pelo leitor. Iser revitaliza o conceito afirmando que tais espaços não precisam, necessariamente, ser complementados, antes, necessitam de uma combinação dos esquemas textuais, uma articulação que mobilize a formação do objeto imaginário e as mudanças de perspectiva. “Os lugares vazios incorporam os ‘relés do texto’, pois articulam as perspectivas de apresentação, possibilitando a conexão dos segmentos textuais.” (ISER 1999, p. 126).

Os espaços vazios possibilitam um novo ângulo em relação à leitura, na medida em que desafiam à participação do leitor por meio da suspensão da conectabilidade dos esquemas textuais. Por intensificar a formação das representações, tais espaços se mostram como condição para a comunicação efetiva entre texto e leitor.

Em relação aos espaços indeterminados, em branco ou vazios, Eco, em *Lector in fábula* (1986), argumenta que o autor, ao deixar tais espaços, já prevê o preenchimento dos mesmos pelo leitor. Isso ocorre porque, de acordo com Eco (1986, p.37) “um texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da valorização de sentido que o destinatário ali introduziu”, de forma que “à medida que passa da função didática para a estética, o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa”. Tal afirmação reitera a premissa de que o texto é um estado potencial que precisa de um leitor para concretizá-lo.

Os espaços vazios deslocam-se pela estrutura do texto; ao fazê-lo, provocam o deslocamento do ponto de vista do leitor e estabelecem a interação entre ambos. Preencher tais espaços torna-se, para o leitor, um desafio, pois obriga-o a reorganizar as representações que já construiu, reconsiderar o que já foi colocado em segundo plano e processar novamente a organização dos elementos. Os espaços vazios rompem as expectativas do leitor, uma vez que o ponto de referência torna-se o não dito. Iser (1999) ressalta que, ao fazer com que o leitor enxergue o que estava oculto, os vazios compõem o repertório do texto, conduzindo o leitor à ação e ao uso de sua capacidade criadora.

O autor relaciona os espaços vazios ao conceito de negação, que, para ele é a anulação das concepções comumente consideradas corretas, ou seja, “o rompimento da tríade tradicional do verdadeiro, bom e belo, pois sua concordância não é mais capaz de orientar nossa conduta.” (ISER, 1999, p.173-174). A negatividade na obra literária, sob a perspectiva de Iser, possibilita o contraste dos horizontes entre o certo e o errado, o compreendido e o não

compreendido. Nesse sentido, a negação, possui um papel comunicador, pois leva o leitor a questionar e refletir sobre aquilo implícito ao texto, transcendendo sua imanência.

Os vazios propostos por Eco e Iser são semelhantes, pois eles preveem a participação ativa do leitor, sem o qual a interpretação não pode existir. São semelhantes ainda porque não preveem o tipo de preenchimento em si, mas sim o fato de que ali há um vazio que precisa ser preenchido. Entretanto, a participação do leitor nos dois casos é distinta. Enquanto para Iser o leitor preenche momentaneamente os vazios com base em suas próprias projeções, para Eco o preenchimento desses espaços brancos será limitado por uma enciclopédia “acessível” aos membros de uma cultura, que funciona como uma espécie de *guard-rail* da interpretação.

Eco propõe-se a responder no primeiro texto de seu livro ‘Seis passeios pelos bosques da ficção’ como se constitui o processo de interpretação de um texto narrativo. O escritor identifica premissas conclusivas para a implicação de sua tese: a interpretação é uma relação entre o leitor-modelo e o autor-modelo. Para ele, o leitor modelo de uma história não é o leitor empírico. Segundo Eco (1994), o leitor empírico é preso à experiência de leitura enquanto envolvimento particular: sente-se cúmplice do texto, às vezes o encara como seu próprio reflexo. Absorve o texto de maneira errada em relação ao tipo de leitor que o autor tinha em mente, “porque em geral utilizam o texto como um receptáculo de suas próprias paixões, as quais podem ser exteriores ao texto ou provocadas pelo próprio texto.” (ECO, 1994, p. 14).

Por outro lado, o leitor-modelo é aquele que interpreta um texto sem se envolver pessoalmente, buscando compreender a intenção da narrativa e, necessariamente, sustentar a ideia do texto cooperando para seu desígnio último. Ou seja, esse leitor se dispõe a acompanhar uma história que não o envolve pessoalmente, “uma espécie de tipo ideal que o texto não só prevê como colaborador, mas ainda procura criar.” (ECO, 1994, p. 15). Assim, enquanto o leitor-empírico faz uso do texto, toma o bosque como seu “jardim particular”; o leitor-modelo interpreta segundo as “regras do jogo”. “Naturalmente, o autor dispõe de sinais de gênero específicos que pode usar a fim de orientar seu leitor-modelo.” (ECO, 1994, p.16).

O autor esclarece a aplicação de tais sinais por meio dos contos de fada, ao iniciar a narrativa com “Era uma vez”. Com isso, o autor manda um sinal especificando o tipo de leitor-modelo exigido na leitura da história, nesse caso uma criança ou alguém disposto a pensar como tal. Para Eco (1994), escritor modelo é aquele em que a voz se manifesta como uma estratégia narrativa, um conjunto de instruções nos são dadas passo a passo e que devemos seguir quando decidimos agir como leitor-modelo.

Segundo Eco, há três entidades a serem consideradas na interpretação do texto. Através do exemplo extraído da obra *Sylvie*, de Gérard de Nerval, nota-se a presença do

personagem, identificado como Gérard Labrunie – muitas vezes confundido com o autor empírico Nerval –, um “cavalheiro que nasceu em 1808 e morreu (suicidando-se) em 1855” do “eu” narrador, aquele que conta a história; e, por fim, do autor-modelo, a voz autônoma que guia o texto desde o primeiro capítulo até a última letra do epílogo, direciona o olhar investigativo do leitor-modelo e prepara o caminho perfeito para o diálogo entre a intenção do texto e o receptor.

[...] uma voz que nos fala afetuosamente (ou imperiosamente, ou dissimuladamente), que nos quer a seu lado. Essa voz se manifesta como uma estratégia narrativa, um conjunto de instruções que nos são dadas passo a passo e que devemos seguir quando decidimos agir como o leitor-modelo. (ECO, 1994, p. 21).

De acordo com o autor, ao escrever um livro, o autor busca transformar um leitor empírico em um leitor-modelo, ou seja, o autor busca converter um leitor qualquer – munido de todas as peculiaridades possíveis a um ser humano qualquer – em um leitor específico – munido, além de suas particularidades comportamentais, das faculdades necessárias para compreender aquilo que a obra tem a dizer. Dessa forma, entende-se que a obra limita o leitor em suas particularidades. Mas, o autor considera que é exatamente o oposto, pois a obra busca aguçar determinadas qualidades perceptivas do leitor e modelar seu olhar e sua capacidade interpretativa para que este perceba aquilo que ela quer lhe transmitir.

3.7 Leitura subjetiva

No ensino de Literatura é importante considerar que o leitor não se limita à análise daquilo que está inscrito no próprio texto, geralmente enunciado como leitor implícito, leitor ideal ou leitor virtual. Trata-se do leitor real, aquele que, em condições históricas e pessoais determinadas, abre um livro para ler. Ou seja, um leitor sensível e envolvido, que requer que se leve em conta a sua relação com o texto, reconhecendo as experiências de leituras subjetivas e o seu amadurecimento afetivo e emocional. Neide Luzia de Rezende (2013) aponta que cada indivíduo, se alfabetizado, tem uma história de vida, seu acervo de leituras, e sendo eles diferentes, também possuem histórias, experiências, vivências e culturas distintas. Mas, de acordo com ela, isso não impede que o conhecimento que esses leitores adquiriram durante suas leituras sejam compartilhados.

Considerando o aspecto escolar, é a sala de aula que reúne condições propícias para a formação de uma comunidade de leitores, em que o professor deixa de ser a autoridade que

domina um saber a ser conduzido e passa a atuar como mediador da produção coletiva de sentidos de uma obra literária. Porém, vale ressaltar que a leitura literária não consiste em experiências completamente livres, em que os textos servem para revelar qualquer aspecto subjetivo dos leitores. É relevante entender que o sujeito leitor, ao se apossar do texto lido, torna-se um autor, ou seja, ao conferir sentido àquilo que lê, faz o texto renascer por meio da leitura e falar para si e para outros leitores que venham conhecer essa leitura. Dessa forma, a Literatura se estabelece pela “entrada no jogo literário que conduz à experiência estética.” (ROUXEL, 2014, p.31).

Essa percepção, estaria na mesma linha de raciocínio que Eco classificou como utilização e interpretação (que apresentou em *Lector in Fábula*). Nesse sentido, Rouxel substitui em novos termos **utilização** e **interpretação**, considerando-os necessários e positivos na aprendizagem da leitura. Desse modo, **utilizar** refere à esfera privada e à busca de uma significação para si, a uma experiência limitada ao universo pessoal, e estabelece sobre a experiência que o leitor tem do mundo; enquanto **interpretar** pertence a uma atividade da esfera social e implica “a busca de uma significação senão universal ao menos consensual na comunidade cultural onde foi produzida a obra”, além de convocar um saber sobre a Literatura e supor “uma experiência rica e diversa (uma vasta enciclopédia, uma ampla biblioteca interior)”. Eco considerava que **utilizar** era uma atividade de fora da escola, enquanto para Rouxel (2013):

Se for indispensável instalar referências nas mentes a fim de que os jovens alunos do fundamental I e do fundamental II distingam *interpretar* e *utilizar* e estejam conscientes das regras em vigor na escola e fora dela, parece não menos indispensável hoje fomentar entre os alunos uma abordagem sensível dos textos, mesmo que seja da ordem da utilização. (ROUXEL, 2013, p 161-2).

Segundo a autora, a experiência conjunta da interpretação do texto e de sua utilização pelo leitor põe em tensão duas maneiras de relacionar com o texto e com o outro, e concede “intensidade e sentido à atividade.” (ROUXEL, 2013, p 161-2).

Para Jouve (2002, p. 19), a leitura é um meio afetivo, considerado um princípio elementar da leitura de ficção, devido às emoções que ela causa no leitor, intervindo em suas capacidades reflexivas. Com isso, o autor questiona a autenticidade da leitura, acentuando que não existem critérios únicos de validação de uma leitura já que uma obra não pode ser condensada a uma interpretação.

[...] o leitor, antes de ter uma realidade histórica (individual ou coletiva), é antes de mais nada, como vimos, uma figura virtual: o destinatário implícito para o qual o discurso se dirige. Essa imagem do leitor definida pelo texto não somente é instituída pelo gênero ao qual a obra pertence (um romance policial pressupõe um leitor-detetive, um conto filosófico um leitor crítico), mas também pela enunciação particular de cada obra (a Crítica da razão pura, apenas pelo seu vocabulário – técnico especializado –, não se dirige ao mesmo público que Chapeuzinho Vermelho). (JOUVE, 2002, p. 37).

O método de leitura presume uma relação entre texto e leitor, que completa e estabelece o sentido de acordo com acontecimentos e personagens que ele conhece pela experiência ou por outras leituras, mesmo nas narrativas com seres fantásticos; “esquemáticamente, pode-se dizer que o leitor é levado a completar o texto em quatro esferas essenciais: a verossimilhança, a sequência das ações, a lógica simbólica e a significação geral da obra”. Para o autor (JOUVE, 2002, p. 67), em acordo com a Estética da Recepção, o texto em si projeta a sua recepção, numa condição de contrato de leitura com o leitor, de forma que cada obra define seu modo de leitura “pela sua inscrição num gênero e seu lugar na instituição literária”. O gênero remete a convenções explícitas e implícitas, conscientes e inconscientes, enfim, há sinais por meio da linguagem, poética e estilo, que orientam o leitor a delimitar espaços de determinação e/ou indeterminação: o texto programa a leitura e o leitor a concretiza.

Jouve (2002) aponta para o fato de que quando ocorre a leitura de um texto, a maneira como esse texto se organiza é a mesma para todos os leitores; “é a relação com o sentido que, num segundo momento, explica a parte subjetiva da recepção.” Jouve (2002, p. 44). Essa ideia dialoga diretamente com as percepções trazidas por Iser, o qual argumenta que o leitor incorpora os fundamentos internos do texto para que deste modo ele seja recepcionado. O autor sugere que se coloque a leitura subjetiva “no coração dos cursos de literatura”, pois considera que ativar o interesse do estudante por meio de um objeto que fale de e com esse leitor é um caminho proficiente para que a escola atinja uma de seus objetivos essenciais, que é integralizar o saber do aluno sobre o mundo:

Toda leitura tem, como se sabe, uma parte constitutiva de subjetividade. Para muitos, trata-se de uma realidade negativa a implicação pessoal do leitor no texto, a qual contém em germe todos os desvios possíveis, indo do simples erro de leitura ao contrassenso mais flagrante. Gostaria de nuançar esse ponto de vista (sem, contudo, a ele me opor frontalmente), atendo-me aos aspectos positivos dessa reapropriação parcial do texto pelo leitor. Com efeito, cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si. A leitura de um texto é sempre a leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que,

longe de problematizar o interesse do ensino literário, ressalta-o. (JOUVE, 2013, p. 53).

Para o autor, ler é como uma tentativa de resgatar uma realidade e não de se distanciar dela, o que permite-nos entender o leitor não como um mero objeto passivo ou recebedor de uma mensagem, mas como alguém que possui uma infinito potencial diante do que lê. Ainda de acordo Jouve (2002), o leitor reconstrói seu mundo e o ressignifica ao ler o literário, ou seja, o que é vivido é comparado com o lido. “Ler, pois, é uma viagem, uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro tempo, deixa a realidade para o universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido de ficção.” (JOUVE, 2002, p.109). Ao assumir o “eu” de um narrador, ocorre a interiorização do texto lido, de certa forma somos o outro ao desestruturarmos nosso mundo para vivenciar o universo deste outro.

Segundo Jean-Louis Baudry ((1988, p.74 *apud* JOUVE 2002, p.110), a leitura “substitui fragmentos e discursos surgidos de toda parte, que tornam cada um de nós seres opostos, divididos, dispersos, um ser sob influência – alguém que não é mais nós e que, entretanto, não é outro”. É o conceito de assimetria que permite ao leitor a condição de se colocar no lugar do outro, viver suas dores e alegrias e emergir da experiência de leitura renovando a si e ao entorno. Neste processo, cabe imaginar o outro como personagem em um tempo e espaço distintos do tempo e espaço vividos no campo do real pelo leitor.

Para Jouve o leitor é levado a reconsiderar seu ponto de vista a respeito do sentido do texto: “Sempre levado a voltar para suas primeiras considerações, deve ler e, ao mesmo tempo, se observar lendo.” (JOUVE, 2002, p.114). E, nesse ir e vir para si e para o texto, a concepção de mundo e de sociedade deste leitor se expande para lançar o sujeito-leitor para a leitura seguinte, sucessivamente. Segundo o autor, o impacto da leitura consiste no retorno do literário para a experiência da existência do leitor.

É, portanto, a partir desses aportes teóricos que consideramos relevante uma proposta de leitura literária que possibilitasse aos participantes da pesquisa perceber o prazer que envolve a leitura e a oportunidade de experimentar a pluralidade de sentidos presentes na ficção. Para isso, consideramos o leitor real, aquele que, em condições históricas e pessoais determinadas, abre um livro para ler. Isto é, um leitor sensível e envolvido, que necessita que se leve em conta a sua relação com o texto, considerando as experiências de leituras subjetivas e o seu amadurecimento afetivo e emocional. Ou o leitor empírico, postulado por Eco (1994), aquele que pode atribuir diferentes sentidos à obra, sejam eles acenados pela

enunciação, ou pela cultura, pelo “espírito do tempo”, ou pelo “horizonte de expectativas”, por motivações pessoais, e que, dessa forma, não há limites para a interpretação, que se constitui, como via de consequência, em um processo aberto e cooperativo entre autor, texto e leitor.

Assim, ponderamos a importância de uma intervenção metodológica para a leitura literária com atividades que não tivesse espaço para o leitor ideal, o qual foi caracterizado por Iser como uma falácia, uma inviabilidade estrutural. E, também apontado por Eco (1994) como leitor modelo, aquele que consegue “ler” a cabeça do autor quando ele escreveu determinado texto. Tiraria as conclusões certas, faria as relações certas e se assim fosse, um leitor tão ideal, que nem teria necessidade chegar ao fim da leitura para saber qual seria o fim do texto, pois ele entenderia exatamente o que o escritor queria dizer, então ele já saberia o final.

4 FUNDAMENTOS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Com efeito, cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si. A leitura de um texto também é sempre leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que, longe de problematizar o interesse do ensino literário, resulta-o. (JOUVE, 2013, p. 53)

4.1 Pesquisa-ação

A pesquisa-ação é um método de pesquisa que integra diversas técnicas de pesquisa social, com as quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa no nível da captação da informação, com a participação das pessoas envolvidas no problema investigado.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Esse método presume destaque à análise das múltiplas formas de ação. Os temas são limitados ao contexto da pesquisa com base empírica, dando espaço para a descrição de situações concretas e para intervenção orientada em razão da resolução dos problemas efetivamente detectados na coletividade considerada. Apesar de privilegiar o lado empírico, contrário à pesquisa positivista tradicional na valorização de critérios lógico-formais e estatísticos, a abordagem parte sempre do quadro de referenciais teóricos, sem o qual a pesquisa-ação não faria sentido. (THIOLLENT, 1986).

De acordo com Thiollent (1986), toda pesquisa-ação é de tipo participativo: “a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária”. E, para que não haja dúvida, uma pesquisa só pode ser denominada pesquisa-ação quando existir efetivamente uma ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema sob observação. É necessário que essa ação não seja trivial, mas uma ação problemática merecedora de investigação para ser elaborada e conduzida. Como expõe o autor, na pesquisa-ação os pesquisadores exercem um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações suscitadas em função dos problemas. Além disso, ela requer um tipo de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja participativo. Dessa relação resulta a priorização dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas em ações concretas. Porém, a

participação do pesquisador não caracteriza a especificidade da pesquisa-ação, que tem como princípio organizar a investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada.

A esse respeito, Thiollent (1986) afirma que essa pesquisa só é propícia quando os pesquisadores não desejam limitar suas investigações aos conceitos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Almejam pesquisas nas quais as pessoas envolvidas tenham algo a "dizer" e a "fazer". Não se resume a um simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação, os pesquisadores aspiram exercer um papel ativo na própria realidade dos fatos estudados. Nesta perspectiva diz Thiollent:

É necessário definir com precisão, qual ação, quais agentes, seus objetivos e obstáculos, qual exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação. (THIOLLENT, 1986, p.16).

O autor apresenta um resumo de alguns de seus principais aspectos, considerando a pesquisa-ação como uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos 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 encontrados nesta 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 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 grupos considerados. (THIOLLENT, 1986, p. 17).

O objetivo dessa linha de pesquisa concentra-se em oferecer aos pesquisadores e participantes os meios para se tornarem capazes de buscar as soluções para seus problemas reais, através de diretrizes de ação transformadora. Esses objetivos são representados de duas formas: os objetivos práticos e os de conhecimentos, sendo que para a pesquisa é relevante o bom relacionamento e o equilíbrio de ambos, pois o bom conhecimento contribui para uma boa execução. Entretanto, o objetivo prático é mais voltado para a ação em si, havendo uma prática concreta, uma investigação da situação e/ou dos problemas sociais, ocorrendo uma

interação dos pesquisadores com a comunidade estudada. Ao passo que o objetivo de conhecimento é mais direcionado para a pesquisa, visando acrescer o nível de consciência da comunidade e produzir o conhecimento.

Uma das peculiaridades da pesquisa-ação apontada por Thiollent consiste no relacionamento desses dois tipos de objetivos:

- a) Objetivo prático: contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às "soluções" para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação. É claro que este tipo de objetivo deve ser visto com "realismo", isto é, sem exageros na definição das soluções alcançáveis. Nem todos os problemas têm soluções a curto prazo.
- b) Objetivo de conhecimento: obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização, etc.). (THIOLLENT, 1986, p. 18).

Para o autor, a relação que existe entre esses dois objetivos é variável, em que ele considera, de modo geral, que com maior conhecimento a ação é melhor conduzida. Entretanto, as exigências habituais da prática constantemente limitam o tempo de dedicação ao conhecimento. Para isso, necessita ser mantido um equilíbrio entre as duas ordens de preocupação.

O objetivo proposto da pesquisa-ação é de constituir uma relação entre o conhecimento e ação, entre pesquisadores e pessoas envolvidas na situação investigada e destes com a realidade. Michel Thiollent (1986) afirma que para atingir esse objetivo é necessário uma ampla e explícita interação entre os pesquisadores e implicados na pesquisa e que esta não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo), mas objetiva aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou nível de consciência das pessoas e grupos que participarem do processo, bem como contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas.

Um ponto constantemente abordado é a diferença que existe entre a pesquisa-ação e a pesquisa convencional. São duas as linhas de raciocínio: a convencional em que não existe participação dos pesquisadores junto aos usuários ou pessoas da situação observada. E, também, sempre há uma grande distância entre os resultados de uma pesquisa convencional e as possíveis decisões ou ações resultantes. Esse conceito é incompatível com a da pesquisa-ação, que pressupõe a participação e a ação efetiva dos interessados. Na pesquisa social convencional, são privilegiados os aspectos individuais, tais como opiniões, atitudes,

motivações, comportamentos. Esses aspectos são frequentemente compreendidos por meio de questionários e entrevistas que não permitem que se tenha uma visão dinâmica da situação. Já a pesquisa-ação possibilita estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação.

Na concepção de pesquisa-ação, é possível identificar e diferenciar o método (efetivo) e a técnica, como sendo informação ou conhecimento e a metodologia como sendo meta-informação ou meta-conhecimento. Seguindo essa linha de pensamento, Thiollent (1986, p. 25) nos explica que: “A metodologia é entendida como disciplina que se relaciona com a epistemologia ou a filosofia da ciência”, e ainda que o objetivo da metodologia “[...] consiste em analisar as características dos vários métodos disponíveis”; para isso, é preciso avaliar suas capacidades, limitações ou distorções, criticando os pressupostos ou as implicações de sua utilização. Ainda sobre o tema, o autor declara:

A preocupação metodológica dos pesquisadores permite apontar esses riscos e criar condições satisfatórias para uma combinação de técnicas apropriadas aos objetivos da pesquisa. Mesmo quando as distorções introduzidas pelo uso das técnicas não podem ser corrigidas, a simples evidência metodológica da sua existência já constitui um aspecto altamente positivo, podendo inclusive ser aproveitado na avaliação qualitativa do grau de objetividade alcançado. (THIOLLENT, 1986, p. 27).

Thiollent (1986) afirma que a metodologia da pesquisa-ação pode ser entendida como um modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática, contanto que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação em observação. A metodologia cumpre um papel norteador nas atividades dos pesquisadores, auxiliando-os na tomada de decisões quanto aos procedimentos e resultados da investigação.

[...] no desenvolvimento da pesquisa-ação, os pesquisadores recorrem a métodos e técnicas de grupo para lidar com a dimensão coletiva e interativa da investigação e também técnicas de registro, de processamento e de exposição de resultados. [...] o papel da metodologia consiste em avaliar as condições de uso de cada uma das técnicas. As características de cada método ou de cada técnica podem inferir no tipo de interpretação dos dados que produzem. (THIOLLENT, 1985, p. 26).

Além do controle dos métodos e técnicas, a função da metodologia consiste em orientar o pesquisador na estrutura da pesquisa: com que tipo de raciocínio trabalhar? Qual o papel das hipóteses? Como chegar a uma certeza maior na elaboração dos resultados e

interpretações? O papel metodológico da pesquisa-ação consiste em tentar elucidar problemáticas as quais os métodos tradicionais efetivamente não conseguem contemplar.

4.2 Círculo de leitura na escola

Cosson (2014) aponta que para entender o círculo de leitura é preciso elucidar a noção de comunidade leitora, pois é por meio dela que se efetiva as várias faces do letramento literário. Dessa forma, o autor considera as postulações feitas por Stanley Fish em sua obra *Is there a text in this class?* (1995). Nesse texto, Fisch realiza ponderações relevantes em relação ao conceito de comunidade de leitores. Segundo ele, nossas escolhas enquanto leitores seriam formuladas e determinadas de forma coletiva e social, ou seja, determinada por nossa comunidade de falantes. Pois, “nossas leituras são construídas dentro do jogo de forças de uma comunidade e que é por meio da participação nessa comunidade que nos constituímos como leitores.” (FISCH, 1995 *apud*, COSSON, 2014, p. 138). O ponto fundamental na argumentação do autor é que não há leitor nem texto fora das convenções de uma comunidade, que só podemos pensar a nós mesmos e aos textos com base numa comunidade interpretativa.

Cosson também aborda a comunidade de leitores de outro ponto de vista, considerando as postulações de Roger Chartier (1999). Para esse autor, uma comunidade de leitores é um espaço de atualização, por conseguinte também de definição e transformação, das regras e convenções da leitura. “Uma forma de interação social por meio da qual as práticas de leitura ganham a especificidade e concreticidade dos gestos, espaços e hábitos.” (CHARTIER, 1999 *apud*, COSSON, 2014, p. 138).

Cosson propõe a comunidade de leitores apoiado na teoria do polissistema de Even-Zohar. De acordo com Cosson (2014), uma comunidade de leitores é definida pelos leitores enquanto indivíduos que, reunidos em conjunto, interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como por um repertório que permite a esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais, regras e modos de ler. Dessa forma, “embora o processamento físico do texto seja essencialmente individual, a leitura como um todo é sempre social porque não há leitor que não faça parte de uma comunidade de leitura, ainda que nem sempre seja reconhecida como tal.” (COSSON, 2014, p. 139).

Cosson (2014) define o círculo de leitura como uma prática privilegiada de grupos leitores que se identificam como parte integrante de uma comunidade leitora específica. A atividade, que também recebe outros nomes, tais como clube de leitura, clube do livro, círculo

de literatura, oficina de leitura, consiste na reunião de um grupo de pessoas, em encontros sucessivos, para debater a leitura de uma obra literária ou não. Esses encontros podem ser considerados como parte do programa de leitura de uma biblioteca ou atividade regular de sala de aula da disciplina Língua Portuguesa ou Literatura.

De acordo com o autor, há três pontos relevantes da leitura em grupo: 1º - “o caráter social da interpretação dos textos” e a apropriação e manipulação do repertório “com um grau maior de consciência”. 2º - “a leitura em grupo estreita os laços sociais, reforça identidades e a solidariedade entre as pessoas”. 3º - “os círculos de leitura possuem um caráter formativo”. Segundo ele, o círculo de leitura tem os mesmos atributos dos Círculos de Cultura de Paulo Freire, que “os localizava como espaços de diálogo e participação em lugar do ensino doador e passivo tradicional.” (FREIRE, 1983 *apud*, COSSON, 2014, p. 139).

Para dar início ao círculo de leitura, as atividades se dividem em três fases: o ato de ler, o compartilhamento e o registro. A primeira refere-se ao “encontro inalienável do leitor com a obra” que pode suceder de forma solitária e de forma coletiva. Para o autor, nessa fase, o princípio básico é que todas as maneiras de ler valem a pena, contanto que possibilitem um efetivo encontro entre leitor e obra. Em relação ao tempo para a leitura, esse é variado, dependendo se será individual ou coletiva. Porém, se o período para essa atividade for demasiadamente extenso, o leitor pode perder a motivação para discutir a obra.

A segunda abrange duas fases – a preparação para a discussão ou pré-discussão (anotações de impressões diversificadas no decorrer e após a leitura) que podem ser feitas individual, em duplas ou coletivamente. Concluída essa fase, inicia-se a discussão propriamente dita (“é o diálogo fundante da leitura”, ou seja, o debate sobre a obra lida). À vista disso, o material efetuado na pré-discussão não pode ser o centro da atividade, mas servirão como auxiliares para iniciar e manter uma discussão entre os leitores. E, mesmo em ambiente escolar e direcionadas pelo professor, essas discussões são “espaços de compartilhamento e não ensinamento”, ou seja, a leitura não precisa ser aceita ou negada, mas apresentada a todos.

Daí a importância que o círculo de leitura seja um espaço de compartilhamento efetivo, um ambiente de confiança, uma oportunidade para se dividir a leitura e experiências pessoais, até porque a leitura de uma obra sempre envolverá, de uma forma ou de outra, a experiência prévia do leitor, seus conhecimentos formais e informais do mundo. (COSSON, 2014, p. 170).

Já na terceira fase acontece o registro que é o “momento em que os participantes refletem sobre o modo como estão lendo e o funcionamento do grupo, assim como sobre a obra e a leitura compartilhada.” Esse registro deve ocorrer ao término da leitura, podendo ele ser realizado coletivamente, em pares ou individualmente. E também acontecer de formas diversificadas, desde diários de leitura, até um gráfico com todos os personagens ou uma linha do tempo para a história no caso de narrativas, relatórios de leitura bem como atividades performáticas como peças teatrais, sarau e outras múltiplas estratégias didáticas. Essas estratégias podem ser utilizadas como avaliação para os círculos de leitura institucionais, combinados com o recurso da autoavaliação, tendo em vista que a Literatura deve ser vista como uma experiência e não como um conteúdo a ser avaliado. (COSSON, 2014, p.168-171).

Ler é um diálogo que se mantém com a experiência do outro e os círculos de leitura tornam esse diálogo uma ação comunitária. É por isso também que ler é um processo, uma aprendizagem sobre a construção do mundo, do outro e de nós mesmos em permanente devenir. Ler é movimento. (COSSON, 2014, p. 173).

Cosson (2014) afirma que a prática dos círculos de leitura na escola contribui para a aprendizagem através da reflexão coletiva, amplia a capacidade de leitura e desenvolve a competência literária, bem como as diversas habilidades sociais e competências linguísticas. Porém, observa o autor, não devemos considerar os círculos de leitura “uma panaceia para a aprendizagem da escrita e formação do leitor na escola.” (COSSON, 2014, p. 177). Segundo ele, o círculo de leitura não deve atuar isoladamente, mas constituir de um programa de leitura que abranja outras atividades que favoreçam a leitura, a formação do leitor e a leitura literária.

De acordo com o autor, existem duas questões fundamentais para que pensar no letramento literário e os círculos de leitura. A primeira refere-se ao fato de que os passos propostos para o círculo de leitura não representam, em absoluto, uma prescrição, já que “nossa capacidade de aprender vai além de qualquer estratégia ou método didático. A maior prova disso é que o propositor de uma nova metodologia aprendeu certamente dentro dos limites da metodologia anterior que ele critica.” (COSSON 2014, p. 178). A segunda, diz respeito ao fato de que os círculos de leitura podem incorporar diversos modos de ler e meios de circulação da literatura.

Desse modo, eles podem e devem agregar outras formas de manifestação literária, uma vez que os círculos de leitura são “espaços de compartilhamento,” o que evidencia a natureza dialógica da leitura e sua relevância como uma prática social e factualmente situada de construção de sentidos – uma construção humana.

Ler não tem contraindicação, porque é o que nos faz humanos. Todas as formas de ler valem a pena. Todas as formas de ler são diálogos entre o passado e o presente. Todas as formas de ler são modos de compartilhar saberes, experiências, concepções da vida e do mundo. (COSSON, 2014, p. 179).

Assim, para o autor, todas essas práticas de leitura do texto literário são diálogos entre o passado e o presente, através dos quais compartilhamos saberes, experiências e visões de mundo e de vida.

Os diversos modos de funcionamento de círculos de leitura podem ser agrupados em três padrões: os estruturados, os semiestruturados e os abertos ou não estruturados. Em um círculo de leitura estruturado, os participantes seguem um roteiro com atividades bem definidas para o acompanhamento da leitura, a discussão e o registro de conclusões. Os círculos semiestruturados são controlados por um condutor, que organiza as atividades e orienta o processo de leitura dos participantes. Os círculos abertos ou não estruturados têm condução coletiva das atividades de leitura, as quais se restringem à seleção das obras e à discussão sobre as impressões de leitura.

Para nosso círculo de leitura literária utilizaremos o semiestruturado, em que os tempos são controlados e sistematizados, que independente do modelo adotado, o período de uma hora ou uma hora e meia é considerado ideal para a discussão. É interessante que os alunos revejam suas anotações. Uma pergunta pode ser feita ao participante para dar início ao debate, como por exemplo, qual aspecto mais interessante da obra. Na parte final, que não deve extrapolar os quinze minutos, é reservada ao professor para orientar os grupos quanto ao bom funcionamento do debate e das leituras.

Como atividade de registro, após o círculo de leitura, os participantes da pesquisa produziram um texto narrativo com base na interpretação da obra lida e na leitura compartilhada. O texto narrativo foi sugerido pelas professoras que compuseram a banca de qualificação do mestrado, pois, de acordo com elas, os estudantes teriam mais liberdade na escrita e, com isso, envolveriam com mais contentamento, o que foi comprovado durante atividade proposta.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Assim se desvenda o ser total da escritura: um texto é feito de escrituras múltiplas, oriundas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação; mas há um lugar onde essa multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor, como se disse até o presente, é o leitor: o leitor é o espaço mesmo onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que é feita uma escritura. (BARTHES, 2004, p. 64-67).

5.1 Procedimentos metodológicos

Consideramos que essa pesquisa com foco numa proposta de intervenção metodológica voltada para a leitura literária, priorizando o letramento literário, a qual está inserida à Área de Concentração Linguagens e Letramentos, sob a coordenação do Prof. Dr. João Carlos Biella e vinculado à linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, contribuiu para despertar nos estudantes o prazer pela leitura. Para realizarmos esse estudo e atingirmos o objetivo proposto, optamos pela pesquisa-ação, uma vez que, conforme Elliott (1997, p.15), esse modelo de pesquisa “permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática, e os resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas”. Avaliamos que as aulas de Literatura não têm contribuído efetivamente para amenizar o problema de formação de leitores no nosso país, pois a forma com que elas são ministradas não despertam nos estudantes o interesse de ler.

Com isso, consideramos relevante essa proposta dentro do ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Este trabalho objetivou contribuir para desenvolver em nossos alunos o conhecimento da importância da leitura, a descoberta do ler por prazer e para construir um significado para si. Além disso, que eles pudessem experienciar as expectativas de leitura, as percepções e a formação de hipóteses, que podem ser reforçadas ou descartadas à medida que se lê um texto, as quais são habilidades importantes de compreensão e interação com o texto. A fim de propiciar o desenvolvimento dessas habilidades e, principalmente, no intuito de proporcionar uma experiência de leitura que de fato contribuisse para a formação de uma identidade leitora crítica, utilizamos o círculo de leitura de Cosson (2014).

No desenvolvimento do projeto, realizamos, a princípio, um trabalho de sondagem com os participantes da pesquisa através de um questionário. Por meio dele, examinamos o interesse deles pela leitura literária e os motivos que os levavam a gostar ou não de ler.

Analisando os dados, por método qualitativo, verificamos como as atividades propostas durante o desenvolvimento deste projeto auxiliaram para despertar nesses alunos uma postura diferenciada em relação à Literatura, mediante as informações apresentadas por eles nas atividades propostas. Certificamos também, tomando por base essas atividades, se a atitude deles em relação ao seu conceito de leitura literária permaneceu a mesma ou se houve alguma mudança com o desenvolvimento do projeto. Para isso, eles fizeram uma avaliação do trabalho por meio do questionário final. Essa avaliação serviu de parâmetro para averiguarmos a pertinência das atividades e da metodologia utilizada no desenvolvimento das mesmas e sua possível reelaboração.

Nessa perspectiva, acreditamos que é significativo uma proposta de atividade de leitura literária que leve esse leitor a adquirir experiências novas de algo que ainda não experimentou na vida real, mas conheceu na ficção ou vice-versa. Dessa forma, a leitura literária desperta para o questionamento das experiências vividas ou assistidas do indivíduo, expandindo os limites do conhecimento, como corrobora Regina Zilberman (1990):

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação, mas decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo. (ZILBERMAN, 1990, p. 19).

Nesse sentido, além dos questionários, avaliamos a postura desses participantes durante a pesquisa. A esse respeito, registramos se na atividade de leitura literária houve envolvimento do leitor; se no círculo de leitura todos participaram; se na produção do texto narrativo, surgiram dificuldades e falta de interesse; como foi produzir esse texto; como agiram na apresentação do livro para os colegas, professores, direção escolar e equipe pedagógica. Essas avaliações serão realizadas no quarto capítulo, “Análise de dados”. Para isso, durante o desenvolvimento das atividades propostas, utilizamos o diário de campo com o objetivo registrar, em tempo real, atitudes, fatos e fenômenos percebidos no campo de pesquisa. Os registros foram feitos diariamente, sempre datados, sinalizando os sujeitos envolvidos, o local e a situação observada.

5.2 Objetivos gerais

- Realizar um trabalho de sondagem com os alunos – por meio da aplicação de um questionário para identificar seu interesse pela leitura literária e os motivos que os levam a gostar ou não de ler;
- Realizar uma proposta de intervenção voltada para a leitura literária. Vale ressaltar que priorizaremos o letramento literário.

5.3 Objetivos específicos

- Realizar pesquisa bibliográfica centrada no tema que será abordado neste trabalho, como leitura literária;
- Verificar documentos oficiais que traçam diretrizes para o ensino de Literatura e leitura, tendo como foco os aspectos relacionados ao letramento literário;
- Elaborar atividades que envolvam a leitura de obra literária, propondo uma nova metodologia, com o propósito de despertar no aluno o prazer pela leitura;
- Avaliar a pertinência das atividades desenvolvidas para sua implementação e/ou reformulação;
- Contribuir para estimular a leitura literária com os demais profissionais da área de Língua Portuguesa por meio do material produzido nesta pesquisa.

5.4 Hipóteses

- Acredita-se que um trabalho de Literatura voltado para o letramento literário representa uma ferramenta eficaz para desenvolver em nossos alunos a consciência da importância da leitura;
- As atividades propostas possibilitarão uma experiência prazerosa ao ler;
- A elaboração de um material também é imprescindível, pois na maioria das vezes, esse não existe e ou não está disponível para os professores.

5.5 Metodologia: passos trilhados, instrumento de coleta e participantes

Considerando que o objetivo dessa pesquisa é interpretativo e não quantitativo, compreende-se que a perspectiva metodológica utilizada nessa pesquisa permitiu efetivamente

uma ação por parte das pessoas envolvidas no problema sob observação, ou seja, elas tiveram algo a "dizer" e a "fazer".

5.5.1 Descrição da metodologia

A princípio foi realizada uma pesquisa teórica para alicerçar a proposta de ensino, em que foram estudados os conceitos envolvendo o letramento literário, a prática da leitura e aspectos que envolvem a Literatura e a Língua Portuguesa, bem como os documentos oficiais que norteiam o ensino dessas disciplinas. A análise da pesquisa teve como referência a investigação de dados a partir de três instrumentos de coleta: questionário inicial, produção de textos narrativos e questionário final. Os questionários continham perguntas fechadas e sua análise se deu de forma objetiva. As perguntas abordavam sobre o interesse dos participantes da pesquisa pela leitura literária e, também, pela metodologia utilizada na proposta de atividade em sala de aula que abordava essa leitura.

Em sequência, foram realizadas as seguintes etapas de desenvolvimento da metodologia: 1) início da pesquisa-ação mediante a aplicação de questionário inicial; 2) desenvolvimento da atividade de leitura literária com a apresentação e escolha das obras; 3) leitura feita no ambiente aberto da escola, finalizando essa leitura em casa; 4) círculo de leitura em ambiente aberto no recinto escolar; 5) interpretação da leitura por meio da produção escrita de textos narrativos pelos estudantes para posterior avaliação; 5) elaboração da capa e título do livro das produções textuais e 6) momento de lançamento do livro e fechamento da pesquisa-ação com aplicação de questionário final para comprovar ou negar as hipóteses da pesquisa.

O desenvolvimento das atividades de leitura literária e círculo de leitura foi realizado junto a alunos de 8º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Segismundo Pereira, cidade de Uberlândia. Essas atividades foram elaboradas com base nos postulados de Cosson (2014). Esse autor sugere que as práticas de sala de aula contemplem o processo de letramento literário e não exclusivamente a mera leitura de obras. Com isso, utilizamos a motivação e o círculo de leitura propostos pelo autor.

Em linhas gerais, a motivação é uma forma de antecipação da leitura, gerando curiosidade no estudante para que ele sinta o desejo de adentrar no texto que será trabalhado. Faz parte da motivação, como aponta Cosson (2014), estabelecer laços estreitos com o texto, podendo ser criada uma situação que requer o posicionamento dos alunos, o que costuma causar expectativas nos leitores, no entanto, “é preciso lembrar que a motivação prepara o

leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto, nem o leitor”. (COSSON, 2014, p. 56). O objetivo principal é estimular o estudante para leitura proposta.

Ressaltamos que o círculo de leitura proposto na atividade não segue exatamente o postulado pelo autor. Ele consiste na formação de um único círculo em que os estudantes sentam formando uma roda. Nesse contexto, eles têm a oportunidade de compartilhar a interpretação da leitura e discutir com os colegas, explicitando a sua natureza dialógica e sua relevância como prática social. Diante disso, descrevemos a seguir o conjunto de ações desenvolvidas.

5.5.1.1 Primeira etapa: questionário inicial

Após a assinatura dos termos de consentimento da participação na pesquisa pelos pais e estudantes, o primeiro passo foi a aplicação do questionário inicial na sala de aula, a fim de avaliar o interesse dos estudantes pela leitura literária e os motivos que os levavam a gostar ou não de ler. Explicamos que havia oito questões objetivas, sendo uma única alternativa para cada pergunta. Em seguida, foi entregue esse questionário ao estudante que, antes de iniciarem essa atividade, foram conscientizados sobre a importância de respondê-lo com sinceridade. Orientamos para que não houvesse nenhuma forma de identificação nele.

Embora tivessem manifestado uma rejeição à leitura literária durante as orientações, sendo eles transparentes ao dizer que não se interessavam por leitura, sentiram-se aliviados por não terem que se identificar. Alguns, ao terminarem de responder, misturaram as folhas antes de entregá-la para que não fossem identificados pela professora pesquisadora. Não foi desenvolvida nenhuma atividade voltada para a leitura literária antes da aplicação desse questionário, com o propósito de que não ocorresse nenhuma influência nas respostas do diagnóstico. O modelo do termo de assentimento livre e esclarecido para menor está no Anexo A; o modelo do termo de consentimento livre e esclarecido para responsável legal por menor de 18 anos, no Anexo B; o modelo do questionário aplicado aos participantes da pesquisa está disponível no Apêndice A.

5.5.1.2 Segunda etapa: desenvolvimento

Após a aplicação do questionário inicial, demos sequência ao processo de leitura literária e, posteriormente, ao compartilhamento, posicionamento, interação e discussão dos

participantes sobre a obra que leram. Usamos nessa etapa seis títulos de livros diferentes, em que para cada título havia cinco participantes com a mesma obra, totalizando trinta livros. No processo de apresentação das obras e escolha delas pelos estudantes, foram dois encontros com a duração de duas horas/aula de cinquenta minutos cada. Na atividade de leitura literária, também foram dois encontros com a duração de duas horas/aula de cinquenta minutos cada. Na atividade do círculo de leitura, foram dois encontros com a duração de duas horas/aula de cinquenta minutos cada. Para a produção da narrativa, houve um encontro com a duração de duas horas/aula de cinquenta minutos cada. A entrega dos textos, a análise do estudante da escrita da narrativa e a elaboração da capa do livro ocorreram em dois encontros com a duração de duas horas/aula de cinquenta minutos cada. O processo de votação para escolha do título e da capa do livro foi realizado em um encontro com a duração de duas horas/aula de cinquenta minutos cada.

Esses encontros aconteceram duas vezes por semana, com exceção do encontro em que sucedeu a escolha do título e da capa do livro e aplicação do questionário final que foi um encontro na semana. No conjunto, a intervenção durou cinco semanas, com um total de vinte horas/aula, visto que antes da aplicação da pesquisa, houve o tempo para que os participantes respondessem ao questionário inicial e, após a produção do livro, fizemos um momento para o lançamento do livro e entrega dele aos estudantes e à direção da escola. Nesse momento, também foi aplicado o questionário final. É importante ressaltar que houve interrupção de quinze aulas durante a intervenção, devido à suspensão das aulas no Estado de Minas Gerais em função da greve dos caminhoneiros e, em seguida, a paralisação de professores. Dessa forma, tivemos que reorganizar o cronograma, porém esse fato não interferiu no objetivo e no resultado da pesquisa, uma vez que as atividades planejadas foram todas aplicadas. Isso foi possível, pois iniciamos a intervenção no primeiro semestre do ano letivo, logo após a qualificação.

Primeiro encontro:

Neste encontro, na sala multiuso, foram apresentadas seis obras literárias infanto-juvenis, estando ligadas por dois temas, divididos em: investigação e vampiro, sendo para cada tema, três obras com títulos diferentes. **Tema investigação:** ‘A Droga do Amor’, Pedro Bandeira; ‘Carpe Diem - O crime bate à porta’, Samir Thomaz; ‘Pântano de Sangue’, Pedro

Bandeira. **Tema vampiro:** ‘A Maldição do Olhar’, Jorge Miguel Marinho; ‘Despertar dos Vampiros – Londres’, Sebastian Rook; ‘Os Noturnos’, Flávia Muniz.

Ao escolher os dois temas, partimos do princípio de que esses potencialmente poderiam despertar mais o interesse dos estudantes, haja vista que a professora pesquisadora já possui uma experiência com o ensino de Literatura para as séries do fundamental II, o que possibilitou essa inferência. Em relação aos títulos das obras, fizemos uma sondagem dos livros relacionados aos dois temas que havia na biblioteca da escola para que pudéssemos utilizá-los, uma vez que em escola pública estadual não se pode exigir do aluno a compra de livros. Com isso, selecionamos aqueles que consideramos serem mais atraentes para a leitura deles. Além desses que escolhemos, sugerimos dois títulos que não havia no acervo da escola e a direção escolar providenciou a aquisição destes para a nossa pesquisa que, posteriormente, ficaram disponíveis para todos os alunos que tiverem interesse em lê-los.

Os livros selecionados foram colocados dentro de uma caixa decorada com as temáticas das obras literárias para melhor controle e organização dos mesmos. A caixa acabou despertando a atenção dos participantes, pois ficaram curiosos para saber quais livros estavam dentro dela, tirando fotos da caixa para mostrarem à família. As imagens da caixa estão disponíveis no Apêndice B. É importante ressaltar que esse envolvimento com a caixa foi só em relação ao interesse em saber quais eram os livros e não pelas atividades que seriam desenvolvidas.

Nesse primeiro momento, encontramos uma resistência dos estudantes para envolver com atividade, dizendo que aula de Literatura era chata e cansativa. Além disso, reclamaram que já participaram de semana de leitura e só ficavam em sala de aula lendo em silêncio, sem qualquer barulho ou interação. Foram categóricos ao dizer que não gostavam de ler. Diante disso, a professora pesquisadora explicou que era uma proposta metodológica diferente, sendo esse o foco da pesquisa da qual eles estavam participando e que, à medida em que fossem participando, poderiam avaliar se estavam gostando ou não.

O momento da motivação foi realizado por meio da antecipação que o leitor faz diante do título de um livro, ou seja, a projeção do título do livro. Essa atividade foi feita com base na proposta de Cosson (2014) e teve um papel importantíssimo para o início das atividades da nossa pesquisa, considerando que a princípio houve resistência por parte dos estudantes em participar da atividade.

Logo após, com todos já sentados, a professora iniciou a projeção dos títulos com a apresentação das obras literárias de acordo com os temas. Conforme apresentava a obra, perguntava o que aquele título sugeria, se podiam relacioná-lo a algo que já conheciam,

deixando que eles respondessem. Os participantes foram interagindo com a dinâmica e participando ativamente. Houve projeções iguais, mas também outras bem diferentes. Essa dinâmica da projeção do título foi bastante pertinente, pois acharam interessante analisar uma obra pelo título. Disseram que era a primeira vez que participavam de uma atividade assim. A dificuldade é que falavam quase todos ao mesmo tempo, sendo impossível entender o que diziam. Não consideramos a necessidade de estabelecer um acordo antes de propor a atividade. Mesmo assim, foi possível controlar essa situação e deixá-los à vontade para expressarem o que achavam, sem desmotivá-los. Houve interação entre os participantes e isso acabou despertando o interesse daqueles mais tímidos que aos poucos foram descontraindo e também participando. O modelo das projeções das capas dos livros está disponível no Anexo C.

Dessa forma, percebemos que o objetivo da atividade foi atingido e que os resultados esperados também. A disciplina na hora da projeção do livro foi um desafio, pois estavam eufóricos e foi preciso a intervenção da professora pesquisadora para tranquilizá-los e mantê-la durante o desenvolvimento da atividade.

Listamos algumas projeções orais realizada pelos estudantes. A professora pesquisadora foi o mais fiel possível nas transcrições, fazendo somente a correção ortográfica.

Figura 1 – Recorte das falas dos sujeitos P01e P19

Obra: A droga do amor

Sujeito P01

Esse título lembra a história de um menino que era apaixonado por uma garota, mas ela o desprezava por não gostar dele. Por isso, ele começou a usar drogas e acabou morrendo.

Sujeito P19

Um jovem que se iludiu com o amor, mas não deu certo e, por isso, ele achou que o amor seria uma droga. E na verdade, o amor realmente é uma droga.

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 2 – Recorte das falas dos sujeitos P09 e P18

Obra: Carpie diem – O crime bate à porta

Sujeito P09

Pelo título do livro, percebe que se trata de um assassinato e um detetive. Um livro

de crime e investigação. Provavelmente, não foi desvendado esse crime na ficção como geralmente acontece na vida real.

Sujeito P28

Ocorreu um assassinato misterioso e o detetive tenta desvendar esse mistério. Ele consegue com a ajuda da polícia.

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 3 – Recorte das falas dos sujeitos P05 e P14

Obra: Pântano de sangue

Sujeito P05

Parece estranho, mas imagino um pântano escuro com um rio cheio de sangue.

Sujeito P14

Jovens vão acampar e acontece uma chacina no acampamento assombrado.

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 4 – Recorte das falas dos sujeitos P22 e P29

Obra: A maldição do olhar

Sujeito P22

Esse título refere-se a uma história em que as pessoas hipnotizam as outras só pelo olhar e as transformam em maldição.

Sujeito P29

Ao ouvir o título desse livro, pude compará-lo à medusa, ser da mitologia que transformava aqueles que olhassem nos seus olhos em pedra.

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 5 – Recorte das falas dos sujeitos P21 e P30

Obra: Despertar dos vampiros

Sujeito P21

O livro, provavelmente, se trata de uma era em que vampiros começaram a se mostrar para a sociedade.

Sujeito P30

Para mim, as pessoas acordaram os vampiros e eles se vingaram delas.

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 6 – Recorte das falas dos sujeitos P02 e P14

Obra: Os noturnos

Sujeito P02

Parece capa de um filme de terror, uma coisa muito estranha, sombria.

Sujeito P14

O despertar dos seres noturnos para acabar com a sociedade.

Fonte: dados da pesquisa.

Segundo encontro

No segundo encontro, na sala multiuso, explicamos aos estudantes como seria feita a escolha das obras que iriam ler. Salientamos que foram divididas pelos dois temas: investigação e vampiro, sendo três títulos diferentes para cada tema. Com isso, seriam cinco participantes com a mesma obra literária. Esclarecemos que se houvesse interesse que excedesse ao número de obras, faríamos o sorteio entre eles. Para esse sorteio, providenciamos uma caixinha com os títulos das obras. A escolha delas entre eles não foi um processo muito tranquilo, pois a maioria interessou-se pelo tema vampiro, refutando a nossa hipótese na seleção das obras de que o tema investigação também chamaria a atenção deles. Dessa forma, houve a necessidade de realizar o sorteio e, como já havia sido combinado antes, não houve nenhuma situação constrangedora, embora nem todos tenham gostado da obra que sorteou. Os estudantes sugeriram para que após o sorteio eles trocassem com o colega, caso houvesse interesse de ambas as partes. Avaliamos que isso não iria interferir no desenvolvimento da atividade e acatamos a sugestão deles. Com isso, logo após o sorteio, alguns trocaram os títulos com os colegas em comum acordo. Em seguida, já estavam interagindo, pedindo para pegar o livro dentro da caixa, uma vez que nessa atividade, eles ainda não receberiam os livros para ler, somente no próximo encontro. Esse processo foi emocionante, pois eles já queriam iniciar a leitura naquele momento. A professora

pesquisadora percebeu o quanto a motivação e a forma de propor uma leitura para os estudantes fizeram a diferença.

Posteriormente, explicamos que iriam ler sem compromisso de fazer prova, fazer resumo da obra, responder a questionários e ou fichas de leitura. Entregamos a eles um caderno contendo uma folha com questionamentos para auxiliá-los na compreensão interpretação da leitura, acionando os conhecimentos prévios, a conexão, a inferência, a visualização de perguntas ao texto e a sumarização. Esses questionamentos foram postulados por Day (DAY, 2002 apud, COSSON, 2014, p. 143). O caderno era personalizado com a respectiva capa da obra e poderiam utilizá-lo para fazerem as anotações que considerassem relevantes durante a leitura. Salientamos que serviria como suporte durante a atividade de leitura e os auxiliaria no círculo de leitura. Apesar de termos explicado como seria o processo de leitura, os participantes perguntaram se teriam que fazer resumo ou responder ficha de leitura após terminarem de ler, pois, de acordo com eles, isso sempre acontecia. Informamos que esse não era o objetivo da pesquisa, sendo assim, a proposta de atividade seria algo interessante e que gostaríamos que lessem de forma que pudessem interagir com o texto. O modelo da folha com questionamentos está disponível no Anexo D.

Alguns perguntaram se depois poderiam ler os outros livros. A professora pesquisadora respondeu que sim, uma vez que eles pertenciam à biblioteca da escola. Devido ao interesse deles pelos livros, disponibilizamos um momento para que pudessem ter contato com eles e, posteriormente, foram orientados a devolvê-los para a caixa. Explicamos que durante a leitura na escola, ao término do horário, eles guardariam as obras na caixa e pegariam no próximo encontro. O que nos chamou a atenção foi o fato de alguns tomarem a iniciativa de recolher e organizar esses livros na caixa, separando-os por títulos, conferindo a quantidade e guardá-la na biblioteca.

Terceiro encontro

Neste encontro, os estudantes já sabiam quais eram os seus livros e já os pegaram na caixa. Antes de iniciar a atividade de leitura, sugerimos a eles para “ler levantando a cabeça.” (BARTHES, 2004). Ou seja, que lessem compreendendo a leitura literária como um processo ativo e lúdico de construção de sentidos. Para essa atividade, utilizamos as mesinhas e o palco que ficam no pátio da escola. A ideia era deixá-los à vontade para escolherem o lugar que gostariam de fazer essa leitura. Não tiveram que sentar em grupo em função dos títulos das

obras, pois esse não era o nosso objetivo. A divisão em grupo de cinco leitores para cada título teve como finalidade a análise da recepção da leitura, conforme Zilberman, que ratificando a tese de Jauss, argumenta que cada leitor possui uma reação individual em relação a um mesmo texto, “mas a recepção é um fato social, uma medida comum localizada entre essas reações particulares.” (ZILBERMAN, 1989, p. 34). Dessa forma, seria possível fazer essa observação dentro dos grupos que leram o mesmo livro.

No início da atividade, houve conversa entre eles, pois, cada um queria falar sobre o seu livro. Aos poucos, foram silenciando e envolvendo-se com a leitura. Às vezes, a conversa era retomada e tínhamos que intervir. Percebíamos que queriam comentar com o colega sobre o que estavam lendo. Alguns demonstraram indisposição para ler, mas aos poucos foi participando da leitura. Ao término dessa atividade, a professora pesquisadora, perguntou “O que significou esse início de leitura para vocês?” As respostas surpreenderam, uma vez que no início da pesquisa eles falaram que não gostavam de ler. Um dos participantes disse: “Desse jeito, não tem como não gostar de ler.” Outros disseram que ainda continuavam sem gostar de ler, porém continuariam participando da atividade. No final da aula, eles colocaram os livros na caixa, organizando-os como no primeiro encontro. Demonstraram cuidado com as obras, preocupando-se em guardá-las na caixa, deixando na biblioteca.

De acordo com os participantes da pesquisa, essa foi a primeira atividade de leitura proposta a eles nas mesinhas e no palco do pátio da escola. Foi perceptível a alegria de estarem ali. Porém, é importante apontar que essa atividade exige um controle maior de disciplina, pois há mais oportunidade para conversarem. Mas, conseguimos e obtivemos o envolvimento da maioria deles com a leitura.

Quarto encontro

No quarto encontro, demos continuidade à leitura literária no pátio da escola. Os estudantes estavam mais calmos e aproveitaram melhor o tempo de leitura. À medida que surgiam dúvidas, a professora pesquisadora entrevistava e procurava orientá-los. A mais comum era em relação à significação das palavras. Acharam interessante a quantidade dessas palavras que até então eram desconhecidas por eles. A professora pesquisadora orientou que procurassem fazer a inferência delas dentro do contexto e caso necessário, anotassem no caderno de apoio para posterior pesquisa. Disse ainda que o fato de não entender de imediato uma palavra não comprometeria a compreensão e interpretação da obra. Alguns participantes

ainda demonstravam uma certa resistência com a leitura, dizendo que ler dava sono. Mesmo assim, motivados pelos outros que estavam lendo, conseguiram participar da atividade.

Foi possível perceber o envolvimento da maioria dos estudantes com a leitura. Houve alguns momentos de conversa, mas nada que comprometesse a atividade. A proposta de ler no pátio foi interessante e também uma motivação. Pediram para continuarem a leitura na escola, mas as aulas foram interrompidas por uma paralisação de professores e, seguidamente, suspensas pela Secretária de Educação do Estado de Minas Gerais em função da greve dos caminhoneiros. Dessa forma, eles levaram os livros para finalizarem a leitura em casa durante esse período.

Quinto encontro

Nesse encontro, realizamos o círculo de leitura, ou seja, uma atividade de leitura autônoma em que os estudantes se reuniram para debater a leitura da obra. O objetivo do círculo foi a promoção de um espaço de interação e reflexão da experiência adquirida acerca dessa leitura. Ademais, os estudantes socializaram as suas sensações, emoções ao falar do seu encontro com a obra e discutiram com os colegas suas interpretações da leitura realizada.

Essa atividade foi realizada no pátio da escola. Após os estudantes sentarem-se em um único círculo, orientamos quanto ao procedimento do círculo de leitura. Eles foram instruídos para a discussão, e foi garantido a eles o direito e o dever de atuar ali de forma democrática e com respeito à leitura de cada um. Foram comunicados de que a professora pesquisadora conduziria esse círculo. Fizemos um acordo que falariam conforme o título da obra para que pudessem obter uma compreensão maior do contexto dessa leitura. Os demais que leram os outros títulos poderiam interagir com questionamentos e opiniões, aguardando sua vez de compartilhar sobre a narrativa que leram. Em seguida, a professora fez a pergunta que deu início às discussões: “Na obra lida, o que mais o incomodou na personagem e quem era essa personagem?” Deixou que um deles se manifestasse para responder. O sujeito P26 levantou a mão, acenando que iria responder. O mais interessante é o que ele disse: “Na obra que li, Os noturnos, na personagem nada me incomodou e sim na escritora, pois não entendi porque ela matou a Ana Paula no final da história. Gostaria muito de fazer essa pergunta a ela.” Isso já motivou os outros a participarem também e seguimos conforme o que foi combinado. A primeira obra compartilhada foi Os noturnos, de Flávia Muniz, em função da pergunta respondida por um dos leitores dela. Na sequência, Despertar dos vampiros Londres de

Sebastian Rook e A maldição do olhar de Jorge Miguel Marinho. Como já era previsto, houve vários momentos em que todos queriam falar ao mesmo tempo e foi necessário intervir para manter a disciplina. Comentaram a interpretação que fizeram da leitura, complementando, confirmando ou discordando dos colegas que leram a mesma obra. O objetivo dessa atividade foi promover a leitura compartilhada em que os leitores expuseram suas impressões, opiniões sobre a obra lida. Percebemos que a disposição do círculo e o local onde ocorreu a atividade contribuíram para o envolvimento e participação dos estudantes.

Listamos algumas inferências orais realizadas pelos estudantes. Algumas dessas inferências foram gravadas com a autorização dos estudantes. A professora pesquisadora foi o mais fiel possível nas transcrições, fazendo somente as correções de concordância.

Figura 7 – Recorte das inferências dos sujeitos P26, P27 e P29

Obra: Os noturnos

Sujeito P26

A obra despertou em mim a curiosidade, acho que as pessoas precisam ser mais curiosas. Essa obra me lembra o livro Crepúsculo de Stephenie Meyer, que também é uma história sobre vampiros. O leitor que se interessaria por essa leitura seria um leitor crítico, porque a história dá abertura para várias interpretações. Gostaria muito de conhecer as personagens e queria perguntar ao autor porque ele matou a Ana Paula ao invés de colocá-la com o vampiro no final, ou seja, um final feliz.

Sujeito P27

As pessoas que se interessariam por este livro são as que gostam de coisas sobrenaturais, vampiros. Eu, por exemplo, gostei bastante. Gostaria de conhecer a personagem Hiran. O título é adequado, considerando que os vampiros vivem na sombra, ou seja, a vida para eles é noturna. O final não foi o melhor, foi aceitável, pois a parte que Ana Paula morre é ruim. Também achei que o lugar onde se passa a história poderia ser diferente em função do título. Esperava um lugar mais sombrio e de mais suspense. No decorrer da história, não mudei minha opinião em relação ao livro, ela permaneceu do início ao fim.

Sujeito P29

Antes de ler essa obra, pelo título, fiz algumas comparações de outras coisas que já havia visto sobre vampiros. Mas ela não atendeu as minhas expectativas, porque antes de eu ler o livro, pensava que a história se passava não em uma cidade comum, achei que seria em um lugar muito louco como uma floresta, um castelo abandonado ou outro lugar parecido. Como o título é Os noturnos, também pensei que fossem várias espécies e séries noturnas, como o lobisomem, o vampiro e outros. Fiquei meio desapontada, por não ter

correspondido a minha expectativa. Eu mudaria o espaço onde se passa a história. Eu me identifiquei com o personagem André, pois ele não tinha muito conhecimento sobre os vampiros. Porém, se interessou por esse assunto e começou a correr riscos por conta disso, sem saber o que poderia acontecer a ele. Isso foi bastante interessante. O final não foi o que eu esperava, pois a Ana Paula morre e queria muito que ela virasse vampira. Por isso, mudaria o final da história. Apesar disso, gostei dessa obra.

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 8 – Recorte das inferências dos sujeitos P22, P23 e P25

Obra: Despertar dos vampiros Londres

Sujeito P22

Gostei muito da história e não mudaria nada nela. Achei que poderia ser mais apimentada por causa do título. Foi bem interessante o biólogo transformar-se em tirano, pois nas histórias fictícias que já li, quase sempre são os coitados que se tornam malvados.

Sujeito P23

Não gostei da parte em que o vampiro ficou ameaçando voltar. Quando o Deus vampiro ressuscitou dos abrigos dos exploradores achei interessante. Foi a primeira vez que li uma obra com vampiros. Embora não tenha gostado de algumas partes, achei a história bem envolvente. Agora quero ler a continuação dos outros dois volumes para ver o que vai acontecer.

Sujeito P25

Não gosto de coisas de vampiros, mas o livro é muito bom. Eu duvidei que conseguiriam pegar o carinha lá, porém eles conseguiram com a ajuda do professor. Amei a escolha de uma selva tropical como espaço da narrativa. Achei o final interessante e não mudaria nada. Quero ler as outras duas séries desse livro.

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 9 – Recorte das inferências dos sujeitos P18, P19 e P20

Obra: A maldição do olhar

Sujeito P18

A parte mais interessante dessa obra é quando ele está escrevendo no diário e depois falando da solidão. Gostaria de conhecer a personagem Alice, pois ela parece ser muito corajosa. Eu queria saber porque a Alice teve que ir embora no final. No início, criei uma expectativa de que eles ficariam juntos e daí quando conseguem se encontrar, a Alice vai embora para outro mundo. Talvez pelo motivo de ela ser uma pessoa e ele um vampiro, não pudessem ficar juntos. Apesar disso, gostei da escolha dela, pois acho que a mulher não tem

que deixar de sonhar e viajar só por causa de um amor.

Sujeito P19

A obra é uma ficção, pois na realidade essa história não aconteceria. Não gostei da parte que o vampiro fica preso e fica bravo com a Alice. Achei estranho, porque o vampiro não mordeu ninguém, mesmo o pai dele querendo que ele mordesse. Mas ele ficava só fechado dentro do quarto. Ao ler o livro senti uma tristeza, porque o vampiro encontrou seu amor e eu não. Mesmo eles não ficando juntos no final, ele viveu esse grande amor. Gostei do final, pois se terminasse tudo dando certo, seria chato.

Sujeito P20

Gostei mais da Alice e não gostei do vampiro porque ele chupou o sangue dela. Sendo ele o amor da vida dela, não poderia ter feito isso. Mesmo assim, achei o final interessante, pois esperava que os dois não terminassem juntos. Mas, gostei muito disso. Afinal, na vida real nem tudo é perfeito. Estou cansada de histórias que no final dá tudo certo.

Fonte: dados da pesquisa.

Sexto encontro

No palco da escola, demos continuidade ao círculo de leitura, orientado os estudantes que seria da mesma forma do outro encontro, seguindo as mesmas orientações, dando sequência às obras lidas. A professora pesquisadora deu início à leitura compartilhada com a pergunta “Qual foi a parte mais interessante da obra?” a um dos participantes. O sujeito P01 respondeu “eu li o livro *A droga do amor*. Para mim, a parte mais interessante foi quando a personagem Magri desistiu do campeonato de ginástica olímpica, nos EUA, e retornou ao Brasil quando soube que o Dr. QI, fugitivo que os Karas ajudaram a prender, fugiu sem deixar vestígios. O personagem Chumbinho percebeu o perigo que isso representava para o grupo e avisou. Ela viu que os amigos precisavam dela e resolveu voltar para ajudá-los. No início, achei que ela não estaria nem aí para esse fato. A atitude dela me surpreendeu, pois acho que isso não é muito comum entre as pessoas. Se fosse eu, acredito que não largaria o meu sonho para ajudar os outros.” Dois participantes que leram essa mesma obra concordaram com essa opinião e disseram que infelizmente na vida real isso não acontece. Mas, o sujeito P04 não concordou com o fato de isso não acontecer, pois de acordo com ele, quando a amizade é verdadeira, os amigos abrem mão de seus sonhos para ajudar. Já o sujeito P03 disse que ela deveria ter ficado lá, tentado ganhar o campeonato e só depois retornado. Demos sequência a esse compartilhamento, seguindo a seguinte ordem: *A droga do amor* de Pedro Bandeira que

já estava sendo debatida; Pântano de Sangue de Pedro Bandeira e Carpe Diem - O crime bate à porta de Samir Thomaz. Houve vários posicionamentos diferentes, especialmente na obra A droga do amor.

Listamos alguns recortes das inferências orais realizadas pelos estudantes. Algumas dessas inferências foram gravadas com a autorização dos estudantes. A professora pesquisadora foi o mais fiel possível nas transcrições, fazendo somente as correções de concordância.

Figura 10– Recorte das inferências dos sujeitos P01, P03 e P04

Obra: A droga do amor

Sujeito P01

Achei o livro um pouco complicado, porque começa falando de um personagem e depois já começa falando em outro. Mas, depois consegui compreender e achei a história bem interessante. A atitude de Magri me impressionou, pois deixou o seu sonho de lado e voltou para ajudar o amigo que estava em perigo. Gostei muito do final, pois Magri escolhe ficar sozinha. É melhor os três serem amigos do que namorados. Não tinha como ela ficar com os três que a queriam.

Sujeito P03

É o primeiro livro da série que li e realmente me conquistou. A trama é algo marcante, porque quem nunca quis ter o seu próprio grupo secreto? Tive vontade de ter um grupo desse na minha sala. Mas, acho que a personagem Magri não deveria ter retornado Ao Brasil para ajudar o amigo que estava em perigo. Se fosse eu, ficaria lá e tentaria ganhar o concurso. Não gostei do final, pois queria que ela terminasse com o personagem crânio.

Sujeito P04

O livro é muito bom, gostei muito de ter lido. A parte mais interessante foi quando Magri desiste do campeonato e volta para o Brasil. A história nos ensina que a amizade vale muito mais que tudo na vida. Gostei do final porque prendeu o vilão, se ele tivesse ficado solto eu não teria gostado. No final, eu gostaria que Magri terminasse com o Calu.

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 11– Recorte das inferências dos sujeitos P11, P12 e P14

Obra: Pântano de sangue

Sujeito P11

Pelo título achei que fosse uma história diferente. Apesar de ele ser muito forte, não pensei que tivesse tanta emoção. Gostei da coragem do personagem Crânio que resolve ir ao Pantanal sozinho e seguir a pista do professor que havia desaparecido. É uma história cheia de suspense e não tem como deixar de ler. Queria ser corajoso como ele.

Sujeito P12

Apesar do título ser assustador, me apaixonei pela obra, pois retrata a verdade do que está acontecendo no Pantanal, em relação ao tráfico de drogas e de pele de animais. Desejo ler os outros livros dessa coleção. Foi triste ver que o Pantanal estava sendo destruído e os contrabandistas matavam os jacarés para vender o couro. Mas, eu achei mais triste ainda a parte da morte do professor de matemática que foi passar as férias no Pantanal e descobriu algo que podia desmascarar os contrabandistas e, por isso, ele foi morto brutalmente.

Sujeito P14

Achei a leitura um pouco difícil no início, mas depois foi tranquila. O personagem que mais gostei foi do Crânio, pois o próprio nome dele faz referência a sua esperteza. Ele foi o único que não acreditou que a morte do querido Professor às portas do Colégio Elite foi um assalto e resolveu investigar para descobrir o que realmente aconteceu. Gostei muito da leitura, principalmente porque não tive que fazer resumo e entregar para o professor. Além disso, a história é bem interessante.

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 12– Recorte das inferências dos sujeitos P06, P09 e P10

Obra: Carpe Diem - O crime bate à porta

Sujeito P06

Houve morte e não achei isso interessante. A aventura que acontece na narrativa eu gostei. Não sou muito fã de coisas que falam de assassinato, porque já convivemos com isso todos os dias. Mas, pela ficção podemos perceber o que realmente acontece e como a polícia age diante desses crimes. Não gostei do final, pois não era o que esperava.

Sujeito P09

Gostei da obra, pois envolve muito mistério. Achei o Eurico muito corajoso, pois se fosse eu quem tivesse chegado em um local e encontrado um homem assassinado, sairia correndo sem contar nada para ninguém. Mas, o personagem fez diferente. Gostaria de ler outros livros como esse. O final não era o que tinha imaginado, por isso achei interessante, pois

começar a ler e já prever o final é muito chato.

Sujeito P10

Não gostei muito, porque o final não foi o que eu esperava, não foi feliz. Pelo título, já deu para perceber que se tratava de um crime, o que tem sido muito comum em nosso país. É interessante a parte que os amigos vão tentando e conseguindo provas e acabam descobrindo o assassino de Bóris. Achei que a polícia poderia ter dado mais apoio para o Eurico. Ainda bem que depois toda a trama ter sido desvendada, ele foi considerado herói pela imprensa.

Fonte: dados da pesquisa.

Sétimo encontro

No sétimo encontro, na sala de aula, iniciamos a atividade fazendo uma análise da leitura compartilhada durante o círculo de leitura junto com os estudantes. Retomamos o posicionamento de muitos que não concordaram com o desfecho da narrativa lida da obra ‘Os noturnos’ e também com o espaço na qual ela se passava. De acordo com eles, pelo título, esperava-se um local mais tenebroso e misterioso. Também não gostaram de a personagem Ana Paula ter morrido no final. Queriam que ela tivesse ficado com o vampiro no final. Houve um momento de discussão em relação a isso e, em seguida, a professora pesquisadora explicou que eles iriam produzir um texto narrativo. Para isso, deveriam usar a criatividade, a experiência de vida, o conhecimento prévio e o imaginário, mas era interessante manter uma certa relação dessa narrativa com a obra lida, ou seja, a obra seria como um texto motivador para que eles criassem seu próprio texto, podendo mudar o final da história, trocar o nome das personagens ou mantê-los, acrescentar ou mudar o espaço da narrativa, mudar o tempo e o foco narrativo. Alguns estudantes apresentaram dúvidas quanto à proposta da produção, mas os próprios colegas os ajudaram a entender. Em relação à dificuldade que poderia surgir na redação, cabe mencionar que a turma atendida pela professora já havia tido a oportunidade de conhecer os elementos da narrativa e produzir, em momento anterior, textos narrativos.

Durante a produção textual, consideramos a estratégia de propor um texto narrativo mais indicado à proposta metodológica, pois os estudantes não ficaram preocupados em atender as características dos gêneros. É importante ressaltar que a atividade de produção textual se mostrou bastante pertinente ao propósito deste trabalho, que foi o de avaliar como o letramento literário contribuiu para a formação da identidade leitora dos participantes. No

decorrer da atividade percebemos que utilizaram o conhecimento prévio, suas práticas vividas e vivenciadas e o imaginário.

Não foi possível terminar a produção em duas aulas, por isso os estudantes foram orientados a terminá-la em casa, devido a uma paralisação dos professores da rede estadual de ensino em Minas Gerais. A professora pesquisadora explicou que os textos seriam para a produção de um livro, solicitando que durante esse período sem aula, já pensassem em um título coerente com as temáticas das obras lidas para que, no retorno à escola, houvesse a apresentação dele e sua escolha. Salientamos que a escolha aconteceria de forma democrática por meio de uma votação dos estudantes.

Oitavo encontro

Neste encontro na sala de aula, os estudantes entregaram as produções textuais. O interessante é que todos trouxeram, sem nenhum contratempo ou desculpas comuns de que não conseguiram terminar. Abrimos um espaço para que compartilhassem suas experiências e falassem sobre o processo de produção, sendo orientados para não contar a história, apenas de que forma pensaram no enredo, pois haveria um momento especial para isso. A maioria disse que foi tranquilo, uma vez que tinham como referência as obras lidas e por ter sido uma narrativa. Outros disseram que no início acharam difícil, pensaram que não conseguiriam, mas quando perceberam o texto já estava quase pronto.

Seguem alguns depoimentos dos estudantes. Alguns deles foram gravados com a autorização dos estudantes. A professora pesquisadora foi o mais fiel possível nas transcrições, fazendo somente as correções de concordância.

Figura 13 – Recorte da fala do sujeito P10

Sujeito P10 - Leitor da obra: *Carpe Diem - O crime bate à porta*

A produção de um texto narrativo me trouxe a oportunidade de poder usar a imaginação e dentro dela trazer situações reais com as quais convivemos sempre. No início, imaginei a história de uma pessoa que, para realizar seu sonho, se depara com um misterioso assassinato. Lembrei-me de minha professora do sétimo ano de quem eu gosto muito. Ela sempre dizia que com determinação podemos conquistar aquilo que desejamos. Resolvi colocar isso no meu texto, citando o nome dela, pois achei que combinava com o que estava escrevendo. Gostei de ter uma história como referência, pois serviu como estímulo para

que, a partir dela, eu pudesse criar a minha própria história.

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 14 – Recorte da fala do sujeito P13

Sujeito P13- Leitor da obra: Pântano de sangue

No meu texto, fiz a relação da obra “Pântano de Sangue” com a série “Super natural”. As duas foram a base que utilizei na narrativa, acrescentando um pouco de imaginação. Achei interessante, pois não havia pensado na possibilidade de escrever um texto relacionando duas coisas diferentes e, além disso, usando o imaginário.

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 15 – Recorte da fala do sujeito P18

Sujeito P18 - Leitor da obra: A maldição do olhar

Usei o espelho, que é bastante citado na obra “A maldição do olhar”, como uma metáfora da vida, ou seja, queria mostrar o reflexo do interior de uma menina que precisava ser forte diante das circunstâncias que ela vivia, mas se sentia prisioneira de uma depressão. Isso devido ao fato de algo monstruoso que ocorreu com ela na infância. Na verdade, por ser uma narrativa, tive a oportunidade de falar sobre situações que acontecem com as adolescentes hoje em dia e o que elas fazem para suportar, pois não têm coragem de conversar com ninguém. Esse é o segredo da personagem da história que produzi. A referência de Alice que temos na ficção é o “País das Maravilhas”, representando aquilo que é belo, um mundo da fantasia, mas eu a coloquei em um mundo real, no qual existe um segredo no olhar dela. O incrível é que consegui transferir a bondade do vampiro do livro para o meu texto. Não posso falar mais, pois corro o risco de contar a história que eu escrevi e também revelar segredo nos olhos de Alice.

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 16 – Recorte da fala do sujeito P02

Sujeito P02 - Leitor da obra: A droga do Amor

Ao pensar no que escreveria, fui imaginando um texto que envolvesse mistério e medo. Então, comecei a pensar em algumas coisas que provocassem isso no leitor. Lembrei-me das casas assombradas que encontramos em filme de terror e usei ali no cenário principal. Como na obra que li havia um grupo de amigos, coloquei também na minha narrativa. Quando ouvi a proposta da atividade, pensei que seria muito difícil estabelecer alguma relação daquilo que queria escrever com o que havia lido. Mas, ao iniciar a minha história, achei fantástico ter uma outra história como referência.

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 17 – Recorte da fala do sujeito P26

Sujeito P26 – Leitor da obra: Os noturnos

Pensei em um final triste, pois a maioria dos textos apresenta um final feliz como se tudo na vida fosse um conto de fadas. Quis trazer um pouco da realidade atual, em que muitas garotas perdem a vida por causa de uma paixão ou por vingança. Peguei da obra ‘Os noturnos’ o amor de Hiran por Ana Paula e transferi para meu texto. Mas o que prevaleceu na narrativa foi a ficção, pois viajei no meu imaginário. Troquei o lugar onde se passa a história, coloquei uma floresta e não uma cidade, pois achei que ficaria com mais suspense. Mas usei algumas lugares que há na obra, como por exemplo a masmorra. Quando li o livro, fiquei chateado com a autora por ter matado Ana Paula no final. Mas, ao produzir meu texto, vi que seria bem mais interessante um final trágico e, por isso, fiz como essa autora.

Fonte: dados da pesquisa.

Logo após essa interação, iniciamos a apresentação da sugestão para o título do livro. À medida em que apresentavam, a professora pesquisadora escrevia no quadro para que ocorresse a votação de forma democrática. Surgiram oito títulos diferentes em que “Escritas de Sangue” obteve mais votos, sendo esse o título escolhido. Essa escolha não foi tranquila como era esperado, pois alguns estudantes não concordaram com a maioria. Um deles disse que não compraria um livro com esse título. Esclarecemos que era preciso respeitar a decisão da maioria, mesmo que isso fosse contrário ao nosso interesse. Durante a atividade, percebemos que o não gostar do título escolhido não estava diretamente relacionado ao título

e sim à torcida para que o do colega vencesse. Avaliamos que atividades assim devem ser propostas com mais frequência para que possam entender o espírito de democracia.

Nono encontro

No nono encontro, foi a elaboração da capa do livro. A professora pesquisadora explicou que a imagem assim como o título deveria estar relacionada aos temas investigação e vampiro. A turma foi dividida em seis grupos para elaboração da capa, com cinco participantes em cada grupo. Em seguida, os estudantes foram para as mesinhas do pátio da escola e, em grupo, fizeram um esboço no papel de como seria essa imagem. Assim que terminaram, iniciaram o desenho no celular, usando o aplicativo Rascunho, sugerido por eles. Rascunho⁵ é um aplicativo para o celular, sendo um app⁶ de desenho para criar obras de todo tipo e com várias ferramentas para usar a imaginação. Com ele, todos podem exercer a criatividade e desfrutar de uma experiência divertida de desenho e edição de fotos, independentemente do nível de habilidade. Possui uma fonte infinita de arte para explorar e aproveitar. Nele, pode-se elaborar um esboço, um croqui, um desenho simples ou complicado.

A maioria dos participantes já sabia usar esse aplicativo. Os outros tiveram a oportunidade de aprender com os colegas. Embora todos tivessem habilidade no uso do Rascunho, eles escolheram, dentro do próprio grupo, dois colegas que seriam responsáveis pelo desenho da capa do livro. É importante ressaltar que todos participaram da elaboração e do esboço desse desenho. Além disso, permaneceram juntos no momento de usar o aplicativo, havendo sempre um diálogo e interação entre eles sobre o desenho. Não foi possível terminar toda a arte do desenho nesse dia, por isso, os dois estudantes responsáveis de cada grupo pelo desenho no aplicativo finalizaram a arte em casa.

A atividade transcorreu de forma tranquila e com o envolvimento dos participantes. Foi significativo o interesse deles em produzir a capa do livro e usar o celular para fazer a arte do desenho. Nem todos os estudantes possuíam celular, porém participaram junto com os colegas. Ademais, foi muito interessante o envolvimento dos estudantes com a tecnologia, pois participaram da atividade e não demonstraram nenhuma dificuldade na elaboração da capa.

⁵ Mais informações sobre esse aplicativo no link: <https://www.malavida.com/br/soft/rascunho/android/#gref>
Tutorial Aplicativo Rascunho: <https://www.youtube.com/watch?v=j-FuPkicd3Y>
<https://www.youtube.com/watch?v=uI0RIwOi-jw>

⁶ App é um apelido dado para o termo “aplicativo” (que vem do inglês application).

Décimo encontro

Nesse último encontro na sala multiuso, os grupos de estudantes trouxeram a arte da capa do livro já finalizada. Antes de iniciar a escolha dela, a professora pesquisadora orientou para que houvesse respeito com os colegas e que escolhessem a que realmente considerassem pertinente. Em seguida, foram apresentadas no data show a capa de cada grupo a fim de que ocorresse a votação, estando essas apresentações numeradas de um a seis para facilitar a escolha. Logo após, iniciamos a votação em que a capa vencedora foi feita pelo grupo no qual os sujeitos P1 e P17 foram responsáveis pela arte final. Dessa forma, a capa com o título do livro já estavam definidos. Não houve situação constrangedora, considerando que todos ficaram surpresos com a criatividade e originalidade do desenho vencedor.

Percebemos que se sentiram realmente como parte integrante da pesquisa, uma vez que houve autonomia na produção da capa com o título do livro, na leitura e na produção textual. Queriam saber quando receberiam esse livro, pois estavam curiosos para ler o que os colegas escreveram, já que isso só aconteceria no dia de seu lançamento. Explicamos que seria em breve, mas dependeria da gráfica que estava responsável por sua formação e impressão.

5.5.1.3 Fechamento: momento de lançamento do livro e aplicação do questionário final

No décimo primeiro encontro, a professora pesquisadora, participantes da pesquisa e outros professores da escola organizaram a sala de vídeo, decorando-a de acordo com a temática do evento para o lançamento do livro *Escritas de Sangue*. Em seguida, o diretor, o vice-diretor, a ex- diretora, a equipe pedagógica e professores da escola foram recebidos pelos estudantes. Estes estavam ansiosos para receberem os livros e ler as histórias dos colegas. Um deles, ao ver na mesa os livros produzidos por eles, disse: “Mas é um livro de verdade!”, demonstrando surpresa. Neste mesmo lugar, colocamos também as obras literárias que foram lidas por eles e a caixa em que essas obras ficaram durante a pesquisa. Apresentamos um painel com fotos no data show, mostrando a trajetória de todas as atividades desenvolvidas na pesquisa.

Iniciamos o evento agradecendo a presença e participação de todos. A professora pesquisadora fez um breve resumo do objetivo da pesquisa. Logo após, o sujeito P30 conduziu a solenidade, fazendo a leitura da apresentação do livro e convidando o diretor da

referida instituição de ensino para fazer a abertura de seu lançamento. Logo após, o vice-diretor e ex-diretora também tiveram a oportunidade para falar. Todos elogiaram os estudantes e disseram que era um privilégio participar deste momento. O diretor enfatizou a importância dessa pesquisa para a escola, uma vez que considera a leitura literária um caminho importante para o desenvolvimento da criticidade, criatividade e imaginação. O vice-diretor falou da oportunidade desses estudantes participarem de atividades diferenciadas e motivadoras, principalmente por estar sob a orientação de um professor da Universidade Federal de Uberlândia, instituição renomada e comprometida com a área de pesquisa. Disse ainda, o vice-diretor: “Reconheço o compromisso de cada um de vocês, haja vista que acompanhei de perto o desenvolvimento das atividades e não percebi nada de negativo que pudesse afetar o sucesso do trabalho”. A ex-diretora lembrou dos doze anos em que foi diretora da escola, mas que não houve nesse período nenhuma pesquisa na área da Literatura. Ressaltou a emoção de participar do evento de lançamento de um livro feito por estudantes do oitavo ano de escola pública.

Em seguida, o sujeito P30 convidou seis participantes da pesquisa para compor a mesa de escritores e leitores. Eles fizeram a leitura de seus textos e um breve comentário da relação com a obra lida. O único critério de escolha para essa leitura foi de um texto representando cada uma das obras lidas, totalizando seis textos. Depois, deixamos que eles mesmos manifestassem o interesse de ler. Solicitamos que de cada cinco que produziram o texto relacionado a mesma obra, um manifestasse o interesse em ler. Não tivemos dificuldades nisso, considerando que a maioria dos participantes demonstrou timidez para ler em público. A escolha ocorreu antes dessa atividade para que pudessem preparar sua leitura. Dessa forma, compuseram a mesa os sujeitos: P02; P08; P14; P18; P21; P26. Esses realizaram a leitura dos seus textos de forma segura, espontânea e apresentando uma excelente oralidade. Apenas o sujeito P18 demonstrou emoção ao ler o seu texto, fato que chamou a atenção das autoridades presentes e dos colegas de turma. Isso se deve ao fato de que esse participante trouxe para sua narrativa algo que realmente viveu, mesclando sua história de vida com a ficção. A análise desse e de outros textos será realizada no 5 capítulo, “Análise de dados”. O sujeito P14 fez algumas brincadeiras, especialmente com o nome do personagem criado por ele, Professor Jailson, deixando o clima do evento bem descontraído. Todos eles falaram da relação de seus textos com a obra lida.

Posteriormente, o representante da turma, o sujeito P02, fez a entrega de um livro para o diretor. O sujeito P14 entregou ao vice-diretor e o sujeito P18 à ex-diretora. Para os demais professores e pedagogos presentes, dissemos que ficaria um exemplar na biblioteca da escola

à disposição deles e de outros alunos que manifestassem interesse em lê-lo. Pedimos desculpas, mas explicamos que a edição do livro foi limitada e sua venda proibida. Dando sequência, essas autoridades foram convidadas a entregar um livro para cada participante da pesquisa. Foi um momento muito especial, pois foram abraçados e reconhecidos pelo trabalho que desenvolveram na pesquisa. Os estudantes ficaram emocionados, pois viram seus trabalhos materializados em um livro, desde os textos produzidos, o título e capa. A ex-diretora disse que ficou surpresa com a disciplina da turma, considerando a faixa etária e o ano de escolaridade, não havendo interrupção por motivo de conversa ou indisciplina. A professora pesquisadora solicitou que todos fossem para o pátio da escola, local onde foi servido sorvete e pipoca. Nessa oportunidade, puderam ler e conversar com os colegas sobre os textos. Fizeram muitas perguntas à ex-diretora, queriam saber a idade dela, como era a escola no tempo em que ela foi diretora. No final, os estudantes fizeram um agradecimento pela oportunidade de produzirem o livro. Disseram que estavam muito felizes, pois pela primeira vez puderam participar ativamente de uma atividade e ver o produto feito por eles. O diretor, após a leitura de alguns textos dos participantes, se pronunciou em relação a qualidade dos mesmos. Disse que ficou admirado com o nível e a qualidade das narrativas.

Encerramos o evento agradecendo a participação das autoridades presentes e estudantes. Ressaltamos a importância da parceria da escola para a realização e concretização da nossa pesquisa. Tivemos o apoio da direção, do corpo docente e dos demais servidores dessa instituição de ensino de educação básica. A professora pesquisadora foi presenteada pelo diretor da escola e por uma professora com duas orquídeas como forma de reconhecimento do trabalho realizado.

Os alunos ficaram por um tempo no ambiente quando a professora solicitou que retornassem para a sala de aula para que o questionário final fosse respondido. O modelo desse questionário está disponível no Apêndice C; da capa do livro no Anexo F.

O final da intervenção se deu com a entrega de uma pequena lembrança aos alunos, um marcador de página personalizado com a capa do livro produzido por eles. O livro está disponível em PDF na página do *Facebook* Literatura FLOR.

Figura 18 – Imagem da página do livro em PDF



Fonte: facebook.

5.5.2 Critérios de inclusão e de exclusão

A presente pesquisa foi realizada com um grupo de trinta alunos de 8º ano do ensino fundamental. Não houve constrangimento e nem prejuízo para a outra turma não participante, uma vez que nela foi desenvolvida práticas similares às atividades do projeto de pesquisa. A apresentação do projeto e entrega do termos de assentimento ocorreu em reunião escolar de pais ou responsáveis legais dos alunos, que ocorreu no início do ano letivo na própria escola. Aos estudantes foi entregue em sala de aula, após a apresentação do projeto de pesquisa. Salientamos que os alunos excluídos da pesquisa em decorrência de um dos itens mencionados participaram das atividades, uma vez que elas foram realizadas no horário de aula e constam nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que são uma referência para a transformação de objetivos, conteúdos e didática do ensino para os Ensinos Fundamental e Médio de todo o país.

5.5.3 Critérios para suspender ou encerrar a pesquisa, com respeito ao sujeito da pesquisa

A presente pesquisa seria suspensa ou encerrada caso nenhum pai, mãe ou responsável pelos alunos menores não concordassem e nem autorizassem a participação do estudante, deixando de assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ou ainda, se todos os pais ou responsáveis pelos menores decidissem desistir da participação do seu filho(a) em qualquer fase da realização deste trabalho. Conforme consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os alunos também poderiam deixar de participar da pesquisa, após a

mesma ter sido iniciada, ou seja em qualquer momento, não havendo prejuízo a eles, sendo-lhes devolvida, desconsiderada ou destruída toda a fonte material que antes forneceram. Ao final da pesquisa, quando a intervenção pedagógica foi finalizada, os participantes foram desligados automaticamente. Esse encerramento se deu com o lançamento do livro *Escritas de Sangue*.

5.6 Análise crítica dos riscos e benefícios

Quanto aos riscos, avaliamos que nenhum trabalho de pesquisa está imune a eles e, como pesquisadores, reconhecemos nossa responsabilidade em relação aos participantes dessa pesquisa. Todavia, entendemos que os alunos que participaram dela não estavam vulneráveis a eles, pois as atividades foram desenvolvidas na escola durante as aulas de Literatura e pelo professor pesquisador regente da turma. Ponderamos que o risco mínimo que os estudantes poderiam correr seria a sua identificação como participantes, o que contraria a Resolução CNS 466/12. Neste contexto, enquanto responsáveis por esta pesquisa, nos comprometemos a manter em total sigilo a identidade deles nesse estudo. Quanto a esse risco, houve a garantia de sigilo quanto a suas identidades, que serão preservadas mesmo após a publicação dos resultados da pesquisa.

Em relação aos benefícios da pesquisa, acreditamos que a proposta desenvolvida contribuiu positivamente para os estudantes e comunidade escolar, uma vez que trabalhou questões de leitura e produção textual numa perspectiva de letramento literário. Podemos citar benefícios como: a participação em experiências de leitura e escrita que buscam desenvolver habilidades para um leitor crítico, reflexivo e atento para a construção de sentidos do texto literário; a possibilidade de participar de aulas que foram planejadas com atividades de leitura e escrita diversificadas, considerando as múltiplas interpretações de um texto e a plurissignificação de uma palavra que permitiram navegar em um universo interminável de possibilidades, sonhos e desejos, consentindo sua interação com épocas, sociedades e culturas diferentes.

5.7 Local de realização das etapas da pesquisa

Para a realização das etapas desta pesquisa foram usados os espaços da Escola Estadual Segismundo Pereira, localizada no bairro Santa Mônica, zona leste da cidade de Uberlândia. O bairro é considerado o maior da cidade, aproximadamente 36.000 habitantes.

Essa escola atende alunos do próprio bairro e de outras regiões. A instituição possui atualmente cerca de 1650 estudantes, distribuídos entre turmas de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), em três turnos letivos. A turma selecionada para a pesquisa foi de 8º ano do Ensino Fundamental, turno vespertino. O trabalho foi desenvolvido ao longo de cinco semanas letivas, em quatro aulas semanais, totalizando 20 aulas.

A escolha do local e da turma se deu devido as demandas do próprio Curso de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), em que pesquisa teria que ser desenvolvida em uma turma do Ensino Fundamental, da qual o pesquisador fosse o professor de Língua Portuguesa regente da turma.

5.8 Possíveis impactos e produtos pretendidos com a proposta

Como impactos dessa proposta, esperamos que a experiência do letramento literário, através da leitura das obras literárias e da escrita dos textos narrativos, promova entre os estudantes uma nova visão em relação às aulas de Literatura na escola, além de contribuir para a formação de leitores competentes e capazes de reconhecer as sutilezas, as peculiaridades, os sentidos, a extensão e a intensidade das construções literárias. Segundo Cosson (2012), existem inúmeras “possibilidades de combinação que se multiplicam de acordo com os interesses, textos e contexto da comunidade de leitores” (COSSON, 2012, p. 48). Em relação à produção textual, expectamos que os estudantes possam dialogar com a obra lida e estabelecer uma relação afetiva, de conhecimento de mundo e despertar seu imaginário.

Um dos produtos pretendidos com o presente trabalho de conclusão é a publicação de um livro com os textos produzidos pelos estudantes a partir da obra literária lida, valorizando o diálogo com a obra lida e a criativa. Outra possibilidade é a elaboração de um caderno de atividades com as práticas propostas e desenvolvidas nessa pesquisa, sendo a mesma disponibilizada no ambiente virtual para que possa ser compartilhada com outros professores da escola e região.

6 ANÁLISE DE DADOS

É no exercício da leitura e da escrita de textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos nós”. (COSSON, 2014, p. 16).

6.1 Material e métodos

As ações e círculo de leitura literária foram realizadas com 30 alunos do 8º ano, média de idade de doze anos, da Escola Estadual Segismundo Pereira, no município de Uberlândia. Todos os estudantes que manifestaram interesse participaram integralmente das etapas da proposta, ou seja, não houve desistência durante a pesquisa. O processo para o cálculo amostral foi definido conforme o número de alunos na turma. O critério de seleção entre as turmas aconteceu por meio de sorteio aleatório realizado pela professora pesquisadora regente da turma com a presença do grupo gestor da escola.

Os dados da pesquisa foram obtidos de 02 questionários: questionário inicial e final. Após a aplicação do primeiro questionário, os alunos receberam um livro literário a partir do qual produziram um texto narrativo com base na obra literária lida, totalizando na pesquisa 30 textos narrativos. Os textos passaram por correções ortográficas e de coerência e coesão, mantendo a originalidade nas produções textuais dos participantes.

Os dados coletados foram analisados em três partes, relacionadas a cada método de pesquisa utilizado: 1) questionário inicial; 2) textos narrativos e 3) questionário final.

Os questionários inicial e final contaram com 08 perguntas fechadas sobre o interesse dos participantes da pesquisa pela leitura literária e os motivos que os levavam ou não a gostar de ler. Esses dois questionários continham perguntas exatamente iguais, uma vez que o objetivo deles era verificar se houve mudança de postura em relação à leitura literária após a aplicação das atividades da pesquisa. Os participantes foram orientados a não se identificarem no questionário, assegurando assim a lealdade nas respostas dadas. Dessa forma, nenhum material de coleta possui identificação, e por isso, adotamos a nomeação de sujeito P01 até sujeito P30 (P - Participante) para garantir o anonimato dos participantes.

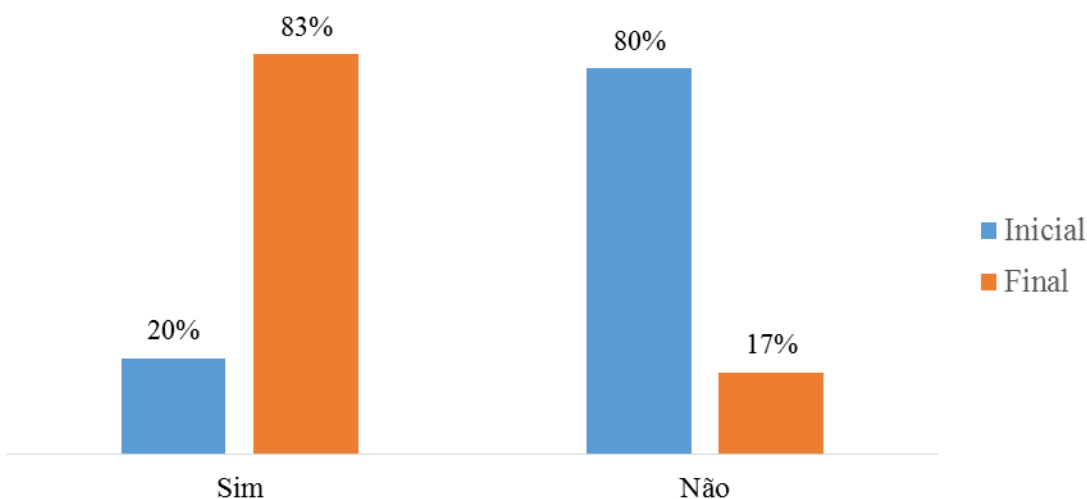
A análise do questionário inicial e final será realizada de forma simultânea, haja vista que faremos um estudo comparativo do resultado inicial e final, exibindo gráficos. À medida

que forem apresentados esses resultados, teceremos um breve comentário aos mais relevantes para nossa pesquisa.

6.1.1 Resultados e discussão

No questionário inicial, identificamos que 80% dos participantes da pesquisa na primeira pergunta, “Você gosta de ler obras literárias?”, afirmaram não gostar de ler (Figura 19). Esse resultado demonstra o desinteresse desses estudantes pela leitura literária. Mas, após a aplicação do método de Cosson (2014), observamos que os alunos tiveram um interesse pela leitura e mudaram o seu conceito, reduzindo para 17% os participantes que continuaram não gostando de ler obras literárias. Este interesse pela leitura foi despertado devido à nova metodologia proposta para essa atividade. Com isso, concluímos que é necessário motivar o interesse da leitura por meio de atividades de leitura, conforme proposta de Cosson (2012), que sugere ao professor a adaptação da prática de ler através de uma variedade de estratégias metodológicas de leitura a serem aplicadas em sala de aula.

Figura 19 - Você gosta de ler obras literárias?

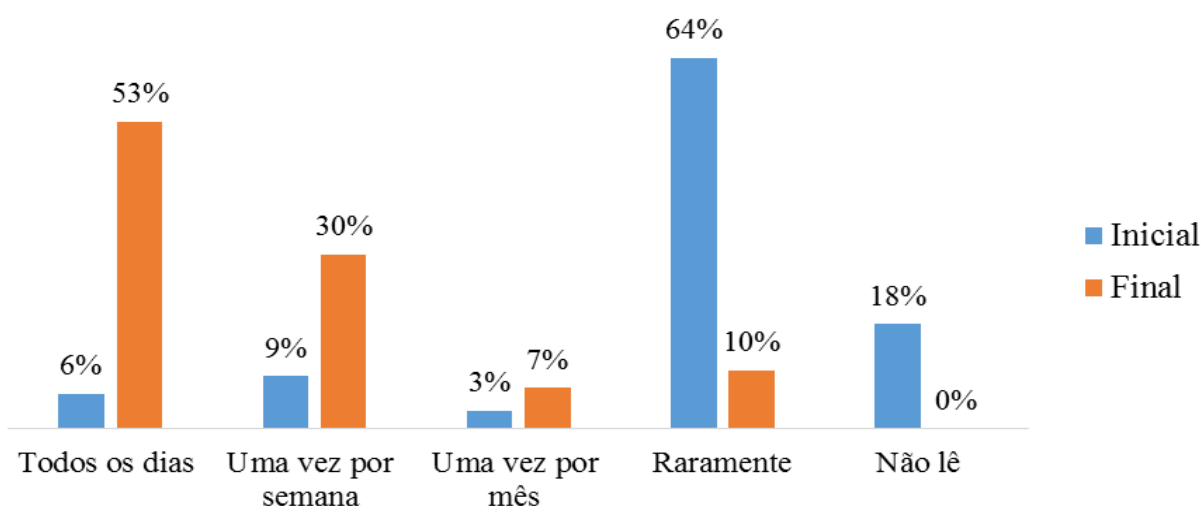


Fonte: dados da pesquisa.

Analisando o resultado da pergunta “Quando você lê?”, verificamos que todos os alunos começaram a fazer leituras após a aplicação da metodologia em estudo. Houve um aumento de 6% para 53% dos que leem todos os dias (Figura 20). Inicialmente, 64% dos alunos raramente faziam leitura de obras literárias e no final esse número caiu para 10%.

Podemos afirmar que houve uma pequena mudança de comportamento dos alunos que leem apenas uma vez por mês, apresentando um aumento de 3% para 7% dos pesquisados. Os participantes que começaram a ler pelo menos uma vez por semana apresentaram um aumento de 7% para 30%. Esse interesse pode ser explicado pelo autor Vicent Jouve (2002, p. 19), que define a leitura como um meio afetivo, considerado um princípio elementar da leitura de ficção, devido às emoções que ela causa no leitor, intervindo em suas capacidades reflexivas. Dessa forma, compreendemos que uma proposta de atividade de leitura abrangendo essa teoria e que, ainda segundo Jouve (2002, p. 62-63), pressupõe uma relação entre texto e leitor, completando e estabelecendo o sentido de acordo com acontecimentos e personagens que ele conhece pela experiência ou por outras leituras, possibilita ao estudante sentir prazer pela leitura literária.

Figura 20 - Quando você lê?

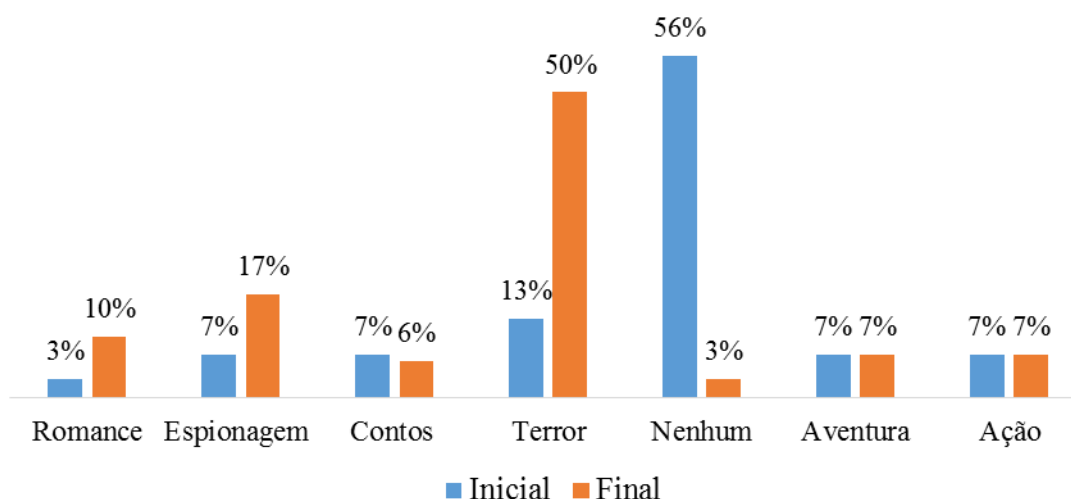


Fonte: dados da pesquisa.

Quanto ao questionamento sobre o gênero de livro que o participante da pesquisa gosta de ler, constatamos que após a aplicação da pesquisa ocorreu uma mudança de 56% para 3% em relação aos estudantes que não se interessavam por nenhum gênero (figura 21). Observamos que o interesse pelo gênero terror obteve um aumento de 13% para 50%. O resultado inicial do desinteresse dos participantes por algum gênero literário demonstra que a Literatura na educação básica não tem contemplado o objetivo de provocar no estudante o prazer pela leitura. Avaliando esse resultado, acreditamos que a metodologia proposta na atividade de leitura literária despertou no estudante o interesse pela leitura e também por algum gênero literário, especialmente pelo terror, que atingiu 50% da preferência dos

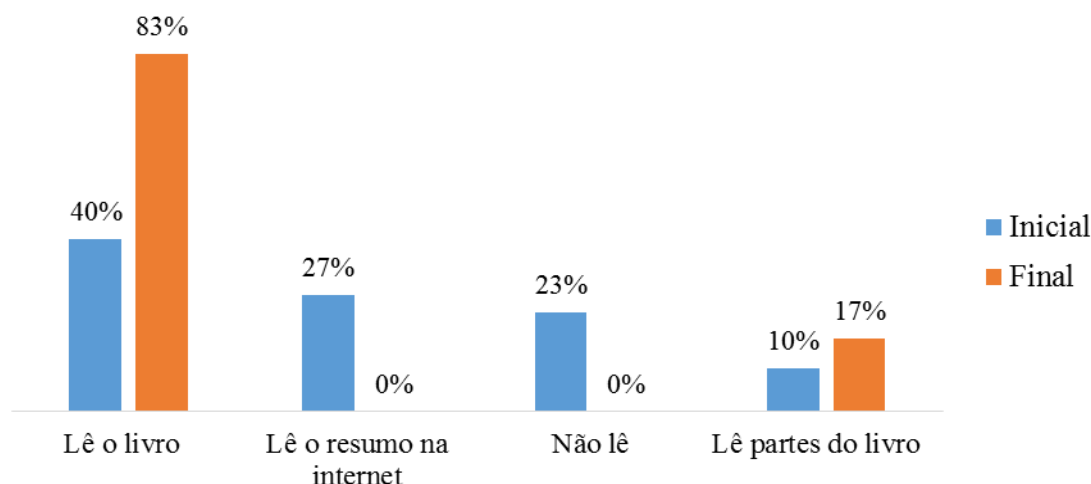
participantes. Consideramos que a metodologia ora utilizada na pesquisa permitiu que esse leitor desse sentido ao texto lido de acordo com sua vivência, experiência de vida e do mundo, possibilitando-o descobrir o encantamento pelo livro e identificando-se com algum gênero. De acordo com Cosson (2014), o sentido do texto só se completa quando se efetiva o trânsito entre o mundo de quem lê e o mundo do outro. O autor defende a leitura como ato solidário, e não solitário, como muitos sustentam. Para ele, “O bom leitor [...] é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo”. (Cosson, 2014, p. 27).

Figura 21 - Que gênero de livro você gosta de ler?



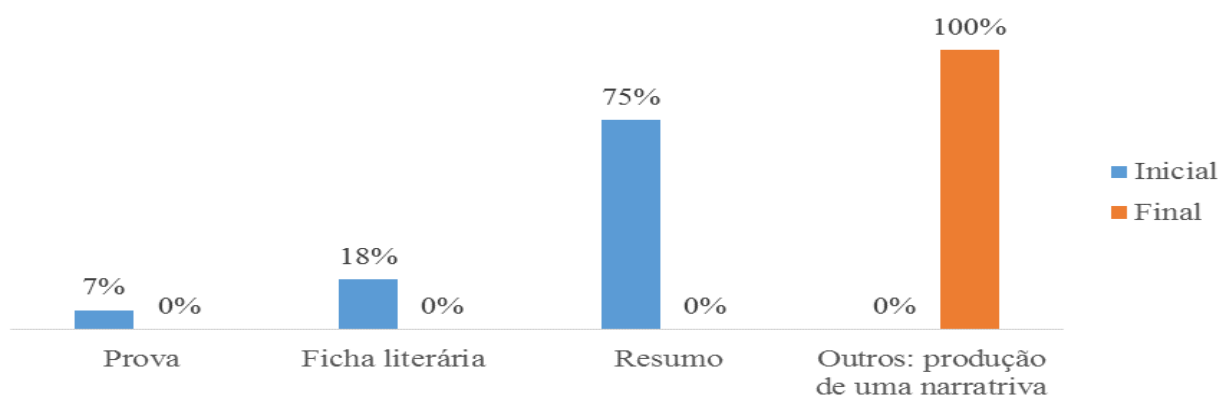
Fonte: dados da pesquisa.

No questionário inicial, verificamos que na atividade de leitura de um livro literário, apenas 40% dos participantes realmente liam o livro (figura 22). Além disso, 27% liam o resumo na internet e 23% não liam. Após a aplicação das atividades, constatamos que 83% já passaram a ler o livro e 17% partes dele, sendo assim, de alguma forma todos leram. Consideramos que as atividades propostas na pesquisa em estudo ativou o interesse dos participantes para a leitura literária. Para Cosson (2014), é necessário que a Literatura seja uma prática viva em sala de aula, partindo do conhecido para o desconhecido, expandindo o repertório cultural do leitor. Para o autor, “é importante ressaltar que tanto a seleção das obras quanto as práticas de sala de aula devem acompanhar esse movimento”. (Cosson 2012, p. 48).

Figura 22 - Quando o professor pede a leitura de um livro literário, o que você faz?

Fonte: dados da pesquisa.

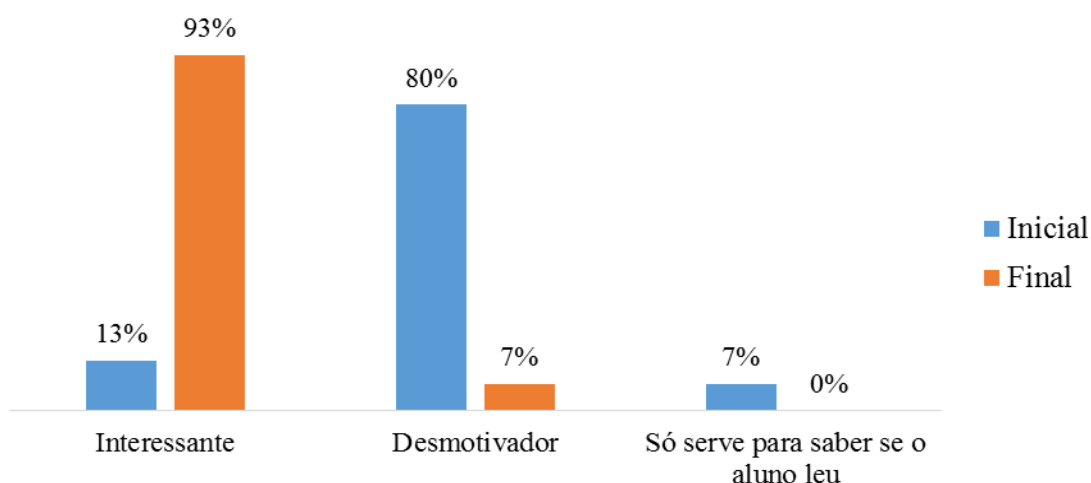
Analisando quanto ao instrumento proposto pelo professor para avaliar a leitura de um livro, constatamos que 75% era resumo, 18% ficha literária e 7% prova (figura 23). As respostas aqui apresentadas contemplam participantes que, embora estivessem na mesma turma neste ano da pesquisa, não estudavam na mesma sala no ano anterior e tiveram professores diferentes. Sendo assim, as propostas de atividades acerca da leitura literária não foram as mesmas. No resultado final, obtivemos 100% produção de narrativas. É possível perceber que essas atividades propostas inicialmente são recursos que servem apenas para cumprir uma orientação pedagógica ou como forma de avaliação para obter nota. De acordo com Cosson (2012), falta um objeto próprio de ensino da Literatura. "Seja em nome da ordem ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função social de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza." (Cosson, 2012, p. 23).

Figura 23 - Qual instrumento o professor propõe para avaliar a leitura de um livro

Fonte: dados da pesquisa.

Ao serem questionados inicialmente do que achavam desse instrumento para avaliar a leitura do livro, 80% admitiram ser desmotivador; 3% chato; 3% só serve para saber se o aluno leu; apenas 14% dos participantes julgaram interessante (figura 24). Após a aplicação das atividades da pesquisa, 93% já consideraram motivador e apenas 7% desmotivador. Considerando as respostas apresentadas no questionário inicial, constatamos que a metodologia utilizada na proposta de leitura literária não atendia as expectativas da grande maioria dos participantes. De acordo com Zilberman (1989), normalmente as atividades relacionadas com a leitura são entediantes, fazendo com que o aluno as experimente como se fosse por controle ou obrigação. Isso acontece porque o professor não incorpora a leitura no universo do ensino. Segundo a autora, a “imaginação pertence ao mundo interior de todo indivíduo, mas não pode ser acionada sem os estímulos provenientes do exterior”. (ZILBERMAN, 1989, p. 25).

Figura 24 - O que você acha desse instrumento proposto pelo professor?

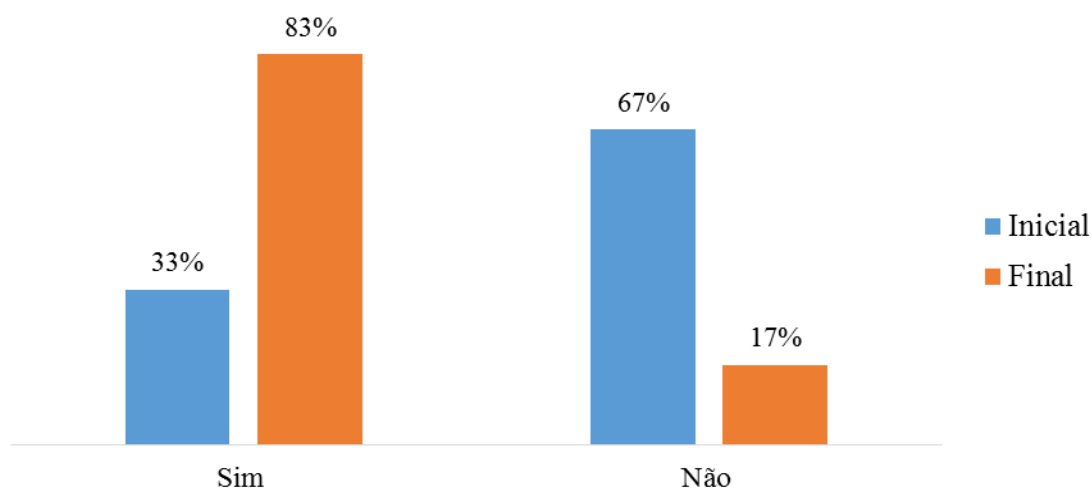


Fonte: dados da pesquisa.

Verificamos que houve um aumento de 33% para 67% dos participantes que liam outros livros além dos solicitados pelo professor (figura 25). Essa mudança de postura dos participantes pode ser explicada por Jauss (1994) quando afirma que o horizonte de expectativa é diferente daquele da prática histórica pelo fato de conservar as experiências vividas, bem como antecipar as possibilidades que não foram concretizadas. Ainda, de acordo com o autor, é necessário “[...] expandir o espaço limitado do comportamento social rumo a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo, assim, novos caminhos para a experiência

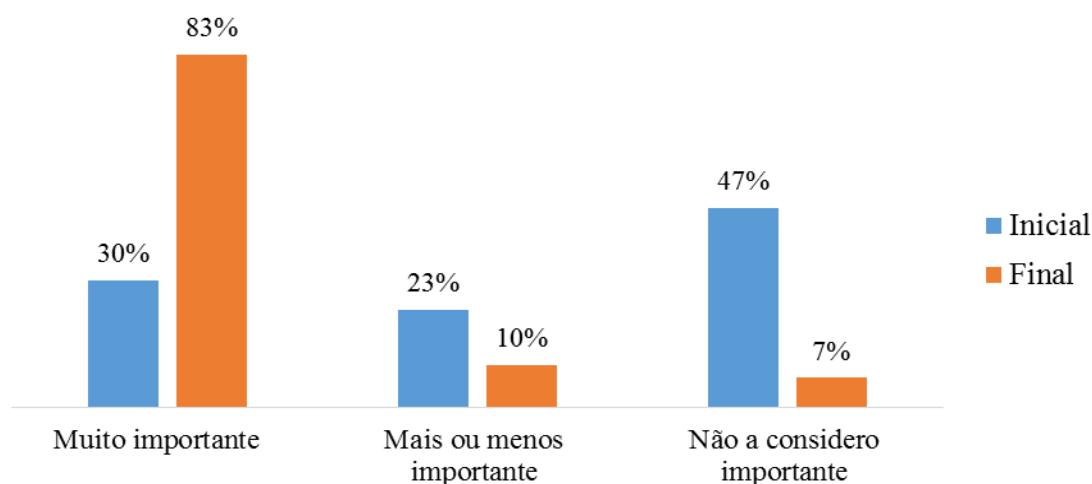
futura. (JAUSS, 1994, p.114). Percebemos que ao propormos atividades de leitura que possibilitavam a troca de experiências, o diálogo entre leitores sobre obras diferentes, ativamos esse campo do “horizonte de expectativas”, motivando-os a terem novas experiências com outras leituras, além daquelas propostas pelo professor.

Figura 25 - Você lê outros livros além dos solicitados pelo professor?



Fonte: dados da pesquisa.

Avaliando a importância da leitura literária, observamos que após a aplicação da metodologia em estudo, houve um aumento de 30% para 83% dos participantes que a consideraram muito importante (figura 26). Em relação aos que declararam não ser importante, ocorreu uma redução de 47% para 7%. Isso nos leva a concluir que as práticas de estudo e ensino de leitura podem influenciar positiva ou negativamente a visão que os alunos possam vir a assumir perante a leitura, enfatizando-se entre essas a leitura literária. De acordo com Paulino e Cosson (2004, p.68), por ser um fenômeno social, a Literatura necessita ser ministrada por um professor que tenha sensibilidade para assimilar os acontecimentos e os problemas que circundam a sociedade. Para esses autores, “para que a literatura desperte a atenção do aluno, ela precisa estar vinculada com a vida, pois, literatura é efetivamente vida”. Paulino e Cosson (2004, p.68).

Figura 26 - Para você a leitura literária é

Fonte: dados da pesquisa.

A partir do diagnóstico realizado, foi possível confirmar nossas hipóteses de que atividades de leitura literária com foco no letramento literário desenvolveria nos estudantes a consciência da importância da leitura. Ademais, que essas atividades possibilitariam uma experiência prazerosa ao ler. Essa visão ficou claramente comprovada nos resultados apresentados após a aplicação da pesquisa. Outro fator que corroborou com essa afirmação foi a mudança de postura da maioria desses estudantes, os quais começaram a frequentar a biblioteca da escola e pegar livros de literatura. Aqueles que leram *O despertar dos vampiros – Londres*, uma das obras propostas para a leitura literária, também fizeram a leitura da obra *O despertar dos vampiros – Paris* e *O despertar dos vampiros – México*, livros esses que são uma sequência de três volumes. Leituras realizadas sem indicação do professor, ou seja, pelo prazer de ler.

Um fato interessante que chamou a atenção da professora pesquisadora e regente da turma foi em uma aula sobre complemento nominal, na qual enquanto fazia um esquema no quadro para explicar sobre esse conteúdo, deparou-se com vários alunos lendo um livro de literatura. E, depois desse episódio, passou a observá-los e notou que, após a aplicação da pesquisa, a maioria estava, diariamente, com uma obra literária no material escolar. Dessa forma, quanto às práticas de leitura, concluímos que a maioria dos participantes da pesquisa demonstraram interesse pela leitura literária e perceberam a sua importância. No entanto, como é mostrado nos resultados do questionário inicial, a forma como a proposta dessa leitura tem ocorrido na sala de aula não tem sido eficaz na motivação e sensibilização para o texto literário. Os resultados apresentados mostram que falta nas escolas de educação básica

incentivo no que se refere à leitura literária. Por isso, acreditamos que é fundamental que o professor busque metodologias que possam envolver os estudantes com essa leitura. A confirmação das nossas hipóteses demonstra a relevância de uma metodologia com proposta de atividades que envolvem a leitura de textos e livros literários com o propósito de despertar no aluno o prazer de ler.

Em relação à escola, uma hipótese que tínhamos era a de que não havia material com atividades que abrangessem a prática de leitura pelo viés do letramento literário a qual foi confirmada. Os livros didáticos e paradidáticos disponíveis nesse ambiente não trazem atividades de leitura literária que contemplam a metodologia utilizada na nossa pesquisa. São atividades de literatura pedagógica que não despertam a atenção e nem promovem o ato da leitura. Diante disso, acreditamos ser relevante a divulgação desse material para os professores da escola em que ocorreu a pesquisa e, também, para as escolas de diferentes regiões. Com esse objetivo, elaboramos um Caderno de Atividades contendo a metodologia e o seu desenvolvimento. Esse caderno está no Apêndice D.

Considerando o exposto, faremos a análise dos textos narrativos com o objetivo de avaliar como os estudantes perceberam as ações do letramento literário e círculo de leitura realizadas no desenvolvimento da proposta de intervenção.

6.1.2 Análise dos textos narrativos

Os textos narrativos representaram um importante e relevante instrumento de coleta de dados. Os sujeitos da pesquisa-ação foram participativos durante as atividades de escrita do texto narrativo, produzindo textos interessantes e pertinentes a nossa pesquisa. As narrativas tiveram como base a leitura de obras literárias com os temas: investigação e vampiro. A produção textual proposta ao estudante foi realizada na perspectiva subjetiva da leitura, na história de vida que carrega consigo, na sua trajetória cultural e social e no seu imaginário.

Dentre os trinta textos escritos, selecionamos seis exemplos, cuja autoria foi dos sujeitos P02, P10, P14, P18, P24 e P26. Dessa forma, cada um desses textos selecionados está relacionado a uma das obras lidas pelo estudante. Nessa seleção, priorizamos a análise de textos contemplando as seis obras propostas na atividade do círculo de leitura, ou seja, cada texto analisado corresponde a uma dessas obras literárias. Mantivemos a originalidade dos textos, fazendo as correções ortográficas e gramaticais, uma vez que eles fazem parte do livro publicado “Escritas de Sangue”. Diante da quantidade desse material coletado, fizemos um

recorte de trechos dos textos para a análise da nossa pesquisa. Os textos analisados estão na íntegra no Anexo E dessa pesquisa.

Figura 27 - Recorte do texto do sujeito P02

Fragmentos do texto do sujeito P02 – leitor da obra: A droga do amor, Pedro Bandeira

Os caras, um grupo de garotos que combatiam seres sobrenaturais, era formado por Pedro, Mateus e João. Pedro viajou para uma competição de natação, enquanto João e Mateus começaram uma investigação sobre uma casa que diziam ser assombrada por uma senhora que falecera.

[...] Não havia nada ali, nem mesmo o amigo. Procurou por todos os lugares e não o encontrou. Já desanimado, voltou para casa, pois precisava de ajuda. Ligou para Pedro e o informou sobre o que aconteceu. Decidido ajudar os amigos, resolveu retornar sem que a competição tivesse terminado.

[...] Os dois voltaram a casa e descobriam que existia um porão que judeus usavam para se esconder durante a Segunda Guerra Mundial. Porém, mesmo se escondendo ali, eles foram encontrados e mortos. Dentre eles, estava a dona da casa.

[...] Com os olhos saltando de alegria, falou para Matheus que João estava ali desacordado. Os dois conseguiram tirar o amigo daquele lugar. Ao deixar a casa, eles botaram fogo nela.

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 28 - Recorte do texto do sujeito P10

Fragmentos do texto do sujeito P10 – leitor da obra: Carpe Diem - O crime bate à porta, Samir Thomaz

Lá estava Thomas, em um metrô de Belo Horizonte. Com doze anos, foi fazer sua primeira entrevista com Carlos Diew, um escritor famoso. Durante o trajeto para a casa dele, lia um livro de suspense do próprio escritor, pois se sentia mais seguro e com mais esperança de poder se tornar um jornalista renomado. Lembrou de sua professora de ciências, Magda. Sempre lhe dizia que tinha tudo para ser um grande jornalista, mas teria

que fazer acontecer. Ficava feliz com o apoio dela, uma vez que era a única que pensava assim. Seus pais não agradavam dessa ideia.

[...] Ele foi entrando e pedindo licença. Não viu nada ali. De repente, se deparou com Carlos caído no chão e, ao seu redor, cheio de sangue.

[...] Thomas foi conduzido à delegacia para prestar depoimento. O porteiro, vendo aquela cena e um inocente tendo que assumir a culpa de um crime que não cometera, resolveu contar à polícia o que realmente aconteceu ali. Foi ameaçado de morte se dissesse alguma coisa, mas sua consciência não o deixaria calado. A esposa de Carlos junto com seu amante, que morava no apartamento ao lado, planejaram tudo.

[...] Thomas, ficou decepcionado, pois na sua primeira entrevista aconteceu um assassinato. Mesmo assim, teve certeza que realmente seria jornalista. Como havia acompanhado de perto a morte do escritor e a prisão dos assassinos, recebeu um convite para redigir e publicar a notícia no maior jornal da cidade. Começou a trabalhar ali como menor aprendiz. Tornou-se o maior jornalista investigativo do país, recebendo vários prêmios. Não se esqueceu de sua professora Magda, dedicando um desses prêmios a ela.

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 29 - Recorte do texto do sujeito P14

Fragments do texto do sujeito P14 – leitor da obra: Pântano de sangue, Pedro Bandeira

Era um dia normal no Colégio Elite. A aula de Língua Portuguesa terminou e a próxima seria de Língua Inglesa. Mas, o Professor Jailson, amados por todos da turma, não apareceu. Ele faltou sem dar qualquer explicação e isso não era normal. Apesar de sentir sua falta, todos ficaram felizes, pois iriam para quadra jogar bola. Nessa sala, havia um grupo chamado Caras. Na verdade, eles queriam ser chamados de os Caras, porém seus colegas os chamavam de manés por serem “nerds” e ficarem sempre isolados da turma. Só conversavam entre si. Além disso, estavam sempre tentando desvendar crimes e charadas.

[...]A única coisa que eles sabiam é que o professor viajou para o Mato Grosso sozinho, pois não tinha mulher, era solitário. Os Caras ficaram muito curiosos, querendo

descobrir o que havia acontecido, mas não podiam. Eram adolescentes de quinze anos e viviam sob a guarda de seus pais. Cabeça era o único que não tinha pai e nem mãe. Morava com a avó, que era caduca e ele é quem cuidava dela.

[...]Quando chegaram ao local que havia marcado de encontrar Cabeça, ele não estava lá. Ficaram preocupados e foram perguntando para as pessoas se o viram por ali. Uma delas disse que o viu entrando em uma Limousine preta. Os amigos deduziram que ele tinha sido sequestrado.

[...]Encontraram o corpo do Professor Jailson que teve um funeral digno da pessoa de bem que era.

[...]Os assassinos quase não deixaram testemunhas e nem provas, por isso, só os pais do cabeça permaneceram presos. Eles confessaram o crime, mas não quiseram contar quem eram os mandantes, temendo pela vida do filho.

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 30 - Recorte do texto do sujeito P18

Fragmentos do texto do sujeito P18 – leitor da obra: A maldição do olhar, Jorge Miguel Marinho

Alice, que um dia viveu no mundo das maravilhas, ficou aprisionada por muitos anos dentro de um espelho. Nesse período, conheceu um jovem vampiro que se apaixonou por ela e conseguiu libertá-la dali. Embora estivesse grata por isso, decidiu partir e visitar outros universos.

[...] A doce menina escondia um segredo. Havia coisas que ela não contara a ninguém. Como perdeu sua mãe quando ainda era criança, não existia alguém em quem poderia confiar e nem para protegê-la. Coisas ruins aconteceram... Coisas das quais Alice não se orgulhava. Pelo contrário, sentia pavor. Não revelaria os motivos de sua ansiedade e depressão.

[...] A morte repentina de sua mãe ainda tornou aquela situação mais difícil. A cada

minuto que passava, ela ficava pior. Era como se não fosse possível fugir das amargas lembranças. Seus pulsos estavam completamente cobertos pela única coisa que aliviava seus pensamentos, que amenizava toda aquela dor.

[...] Não sabia se deveria mesmo dizer sobre seus sentimentos a ele. Receosa, resolveu voltar sem falar com o vampiro. Apenas deixou uma carta debaixo da porta, dizendo que o amava. Mas não queria que ele ficasse com alguém como ela. Ele não merecia estar ao lado de uma garota impura.

[...] Chegando em sua casa, tirou as blusas de mangas que usava para encobrir os machucados de seus pulsos. Conseguiu deixá-los ainda mais feridos. Depois disso, jogou suas lâminas pela janela do prédio em que morava, tentando aliviar suas tristes lembranças. Sentindo que isso não adiantaria, ela suspirou profundamente, seguiu até o armário que ficava em seu quarto, pegou alguns de seus remédios controlados, os quais já não usava há tempos, e tomou-os de uma só vez.

[...] Alice sentiu-se muito mal e acabou desmaiando. Aos poucos sua respiração foi parando, levando à morte. O jovem vampiro, ao saber da notícia, entrou em profunda tristeza. Mesmo assim, decidiu ir até à moradia de sua amada para vê-la pela última vez. Chegando lá, encontrou um velho diário jogado aos seus pés. Resolveu abri-lo e ler o que havia escrito ali, descobrindo o lado sombrio que ela escondia. A doce garota fora abusada na infância.

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 31 - Recorte do texto do sujeito P24

Fragmentos do texto do sujeito P24 – leitor da obra: *Despertar do vampiros* – Londres, Sebastian Rook

“Ele estava suando, com a respiração pesada e o rosto branco de medo com o susto que levou. O colarinho da camisa dele estava manchado de vermelho.”

O jovem Bem Cole nunca poderia imaginar que uma viagem da Inglaterra ao México na companhia do pai, um antropólogo, e de dois amigos companheiros de pesquisas, se tornaria uma jornada de terror pela selva tropical.

[...] Depois de hesitar um tempo, Ben Cole reconheceu que algo perigoso estava acontecendo. Se não tomasse uma atitude rápida, a morte de muitas pessoas seria apenas uma questão de tempo. Descobriu que os morcegos iriam atacar a cidade de Londres.

[...] Teria que voltar pelo mesmo trajeto de qualquer jeito. Seria o único meio de impedir que Londres fosse tomada pelos morcegos assassinos. Para ele, enfrentar algo que surgiu das profundezas do sobrenatural seria uma tarefa difícil e a menor falha poderia ser fatal.

[...] Avistou um barco abandonado naquele lugar, entrou nele, levantou as velas e seguiu viagem. Porém, não percebeu que vinha uma tempestade e que havia ali duas enormes presas em busca de um objeto.

[...] Ao despertar, quando já estava próximo ao seu destino, deparou-se com uma espada estranha feita de alho. Era o objeto que as presas procuravam. Chegando a Londres, encontrou Ben. Entristecidos, não sabiam como enfrentar os vampiros que atacariam ali.

[...] Nesse momento, lembrou da espada que encontrou lá. Ao vê-la, Ben, emocionado e aliviado, disse que eles já tinham como combater os vampiros. Explicou que o alho, além de tempero, também era usado para exterminar vampiros.

[...] Mas, para surpresa dos dois, os vampiros não morreram, apenas se tornaram humanos. Descobriram, então, que havia sido feito uma magia para que as pessoas que visitassem aquela floresta virassem vampiros.

[...] Ao pesquisarem mais sobre o assunto, entenderam que essa magia só seria quebrada com a espada de alho que seria encontrada em um barco abandonado. Muitos viram esse barco, contudo só o amigo de Ben teve coragem de entrar nele. Por isso, essas pessoas viveram aprisionadas nessa bruxaria por muitos anos e resolveram que voltariam para Londres, mesmo que fosse com uma invasão.

Figura 32- Recorte do texto do sujeito P26

Fragmentos do texto do sujeito P26 – leitor da obra: Os noturnos – Flávia Muniz

Certo dia, André e Ana Paula, irmãos caçadores de vampiros, decidiram ir a uma floresta à meia noite para encontrá-los. Era noite de lua cheia e os vampiros estavam mais selvagens que o normal. Não controlavam o que faziam e buscavam sangue humano.

[...] Atemorizados, olharam para trás e num passe de mágica já estavam em outro lugar cheio de vampiros. Hiran, o superior deles, chegou até André e Ana Paula e perguntou o que faziam ali.

[...] Hiran os levou para uma masmorra, onde ficava seu camarim, a fim de que eles explicassem o motivo de invadirem o espaço deles àquela hora da noite. Só sairiam dali quando resolvessem falar. O vampiro os deixou ali e foi para o seu quarto dormir, porém, não conseguiu. Pensava em Ana Paula o tempo todo. Se deu conta de que estava completamente apaixonado por ela.

[...] Ele os levou até a sala de reunião de toda orda e disse para os vampiros que os irmãos os estudariam por dois meses. Depois disso, voltariam ao seu habitat natural. Questionado se haveria votação para aquela decisão, o vampiro apaixonado foi incisivo e disse que tudo já estava decidido. Luke, Daimon e Bóris não aprovaram a ideia e planejaram então atacar Ana Paula quando completasse um mês que estivesse ali.

[...] O dia marcado por Luke, Daimon e Bóris chegou. Atacariam Ana Paula quando ela estivesse passeando sozinha. Como era de costume, ela foi dar uma volta na floresta. Amava contemplar as estrelas deitada na grama. Olhou para o alto admirada com a beleza que se espalhava no céu. Mas, os três malvados não tiveram compaixão. Atacaram-na, estraçalhando o seu corpo.

[...] Andaram por um tempo sem encontrá-la, até que Hiran avistou algo mais adiante. Não querendo acreditar, viu sua amada toda ensanguentada e estraçalhada. Ao sentir que ela havia morrido, chamou André para ver o que acontecera. O irmão não se conteve e começou a chorar. O vampiro apaixonado ficou transtornado com o ódio que sentia e só pensava em vingança.

[...] Hiran foi atrás dos três e os pegou de surpresa, estraçalhando-os assim como fizeram com Ana Paula. Retornou ao local onde deixara o irmão dela e exigiu que ele fosse embora da floresta.

[...] Inconformado com a aquela morte e sentindo-se culpado por não tê-la protegido, resolveu que daria um fim em sua vida. Voltou ao local em que Ana Paula fora assassinada e, olhando as estrelas que ela contemplava, disse que também morreria ali. Esperou que os raios solares invadissem o seu corpo e foi desfalecendo até soltar o último suspiro. A morte foi o único remédio para curar a dor de quem perdeu o único e grande amor.

Fonte: dados da pesquisa.

É possível perceber, por meio da leitura dos textos narrativos, que os sujeitos dialogaram com as obras literárias. Cada um fez associação com diferentes ideias ou situações particulares, criando e recriando personagens e espaços nos quais se passam suas histórias, como menciona Cosson (2012), o exercício da literatura, seja pela leitura, seja pela escrita constitui-se exatamente numa exploração dos potenciais da linguagem, da palavra e da escrita. Cosson aponta que “Por essa exploração, o dizer do 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, 2012, p. 16).

No texto do sujeito P02 (figura 27), ele resgata para sua narrativa a turma os karas, a competição de natação e a investigação, elementos esses que fazem parte da obra *A droga do amor*. Por outro lado, cria sua própria narrativa com fatos novos, dando um final feliz às personagens. O sujeito P10 (figura 28) apontou no texto sua gratidão pela professora do ano anterior, estabelecendo uma relação de experiência real com a ficção da obra lida. O mesmo acontece com o texto do sujeito P14 (figura 29) que também traz para sua narrativa fatos reais da escola em que estuda, o carinho pelo professor, sem perder de vista a conexão com a sua leitura da obra, como menciona Cosson (2012, p. 17), “No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos”. O sujeito P18 (figura 30) incorpora na narrativa sua história de vida, utilizando-se da ficção para mostrar um fato real, sem perder de vista aspectos da obra lida. Isso expressa como o ato da leitura e escrita

comunica-se com o indivíduo, abre espaço para a imaginação e propicia rupturas, delineando o aspecto social e formador do leitor. A relação entre literatura e vida, apresentada na sétima tese de Jauss (1994), pressupõe uma função social para a criação literária, pois, devido ao seu caráter emancipador, abre novos caminhos para o leitor no âmbito da experiência estética. O fato de o leitor ser capaz, por meio da literatura, de imaginar aspectos de sua prática cotidiana de modo diferenciado é exatamente o que provoca a experiência estética, pois “a função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativas de sua vida prática”. (JAUSS, 1994, p. 50). O texto do sujeito P24 (figura 31) estabelece relação com a obra lida, mas cria uma história, apresentando fatos novos, faz referência à lenda de que o alho tem o poder de exterminar vampiro, e também, a lealdade e coragem de dois amigos. Além disso, tem o desejo de dar um final feliz, o que não acontece na obra *Despertar dos vampiros-Londres*, pois é uma série de três livros e esse é o primeiro da série, sendo assim, não tem um final definido, pois há continuação nos outros volumes. Percebe-se que há nessa narrativa uma desconstrução que dá lugar a uma nova interpretação da obra lida. Para Iser, o texto literário, ao “desconstruir” o que é familiar, desperta o leitor para o que lhe é familiar e para as normas que estabelecem essa normalidade, fazendo com que, a partir da observação e contraste, ele passe a ter consciência crítica da sua realidade. “À medida que o texto evidencia um aspecto deficitário do sistema, ele oferece uma possível compreensão do funcionamento do sistema” (ISER, 1996, p. 139). No texto do sujeito P26 (figura 32), o final se manteve o mesmo da obra lida, embora na atividade do círculo de leitura esse participante tivesse questionado a morte da personagem principal, afirmando não ter gostado. O imaginário é marcante nessa narrativa, o que pode ser notado pela troca do espaço da obra lida por uma floresta para gerar uma expectativa de suspense e medo mais intensa. Foi possível perceber que durante a leitura da obra literária, esse leitor utilizou estratégias de seleção por meio das quais confrontou suas expectativas com as do texto. Essas estratégias foram responsáveis pela organização do repertório do próprio enredo. Segundo Iser (1996), o texto oferece diferentes visões do objeto, por meio dos vários pontos de vista apresentados, isso ocorre porque “cada perspectiva não apenas permite uma determinada visão do objeto intencionado, como também possibilita a visão das outras”. (ISER, 1996, p. 179).

6.2 Impactos e resultados da proposta

Após a pesquisa, notamos um grande avanço no envolvimento dos participantes com a leitura literária. Percebemos que ocorreu uma interação das atividades com outros estudantes do ensino fundamental e médio da escola. De acordo com a bibliotecária, muitos alunos do ensino médio pediram para que os livros literários utilizados na pesquisa fossem liberados para a leitura deles também.

É importante ressaltar que a biblioteca estabelece uma classificação dos livros de acordo com o nível da série. Isso não implica que os alunos do ensino médio não possam ler os que são indicados para o ensino fundamental, mas geralmente, os próprios estudantes desse nível já não os consideram interessantes. Essa divulgação das obras literárias e atividades da pesquisa ocorreu em virtude de os participantes terem irmãos, parentes, colegas e vizinhos que estudam em outras salas e turnos de aula.

Assim sendo, com o aumento dos estudantes na biblioteca para pegar obras literárias, a direção da escola implantou o sistema de leitor de código de barras dos livros para atender a demanda maior de procura por livros. A forma de controle manual estava causando transtorno e não contemplava o atendimento a todos aqueles que queriam ler.

Além disso, produzimos um caderno de atividades com as práticas propostas e desenvolvidas nessa pesquisa para que outros professores da escola e região possam usá-lo como ferramenta de trabalho. Esse caderno está disponível em E-book na página do *Facebook* Literatura FLOR.

Está disponível, também, no <http://www.graficaedibras.com.br/Biblioteca%20Virtual.html>.

Publicamos o livro ‘Escritas de Sangue’, com os textos produzidos pelos estudantes da turma na qual a pesquisa foi aplicada. Essa publicação valorizou a escrita autoral e criativa e, sobretudo, tornou-se um importante registro das ações de letramento literário e leitura subjetiva.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou trazer contribuições para a área da Literatura, mais especificamente na questão da leitura literária no Ensino Fundamental II. Nossa investigação se concentrou em dois pontos importantes. Analisar, por meio de um questionário, como a leitura era proposta em sala de aula e, após essa análise, desenvolver atividades de leitura literária utilizando uma metodologia com foco no letramento literário.

Ao propor a temática do ensino de Literatura associado à leitura literária na escola, sabíamos que não seria uma trajetória fácil, pois, precisaríamos afastar dos estudantes a ideia de que ler é cansativo e chato, ideia essa envolvida pela maioria deles por estereótipos e preconceitos que vem de séries anteriores à realização da pesquisa em estudo. No entanto, aceitamos o desafio e buscamos apoio nos estudos metodológicos e teóricos para propor as mudanças necessárias e superar essas barreiras. Esse desafio ficou evidente no primeiro contato em que apresentamos o projeto de pesquisa aos estudantes e os convidamos para participarem da pesquisa. Inicialmente, vários sinalizaram que não participariam, pois não gostavam de ler obras literárias.

Dessa forma, confirmamos a nossa hipótese de que havia necessidade de uma proposta de intervenção com uma metodologia que sensibilizasse o estudante para o texto literário e despertasse nele o prazer pela leitura. Dado isso, buscamos proporcionar aos participantes da pesquisa atividades por meio de uma proposta de letramento literário, a partir das leituras que fizemos, principalmente, das considerações de Cosson (2012-2014). De acordo com esse autor, as atividades de sala de aula devem contemplar o processo de letramento literário e não apenas a simples leitura das obras. "A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno." (COSSON, 2012, p. 47).

Percebemos no decorrer das atividades que atingimos o nosso objetivo de motivá-los para a prática de leitura literária e mudar a concepção negativa da maioria deles em relação a essa leitura. Compreendemos que essa proposta de intervenção não é a única possibilidade de trabalho com a literatura, visto que a abordagem metodológica depende sempre da análise crítica do professor acerca do contexto em que atua. Para nós (professora pesquisadora e professor orientador), a aplicação dessa pesquisa denominada 'O círculo de leitura literária como construção de sentidos: uma metodologia na perspectiva do leitor ideal para o leitor real' constatou que a articulação entre os estudos teóricos e a prática podem proporcionar

significativas mudanças no ensino de Literatura. Dessa forma, esperamos que os estudos apresentados nesse trabalho consigam estimular os professores para a necessidade de uma prática educativa diferenciada, que, de fato, seja significativa para os educandos. Ademais, que possa também colaborar para uma maior reflexão sobre a importância da leitura literária.

Avaliamos, no decorrer dessa pesquisa, a relevância de proporcionar ao estudante a experiência de ler com uma metodologia que o autoriza a dialogar com o texto, compartilhar suas interpretações com os colegas e produzir textos narrativos usando a imaginação e experiência de vida. Por fim, enfatizamos a necessidade de se rever o espaço da Literatura no ambiente escolar, pois a educação que insere a leitura do texto literário proporciona uma sensibilidade ao indivíduo, promovendo o desenvolvimento contínuo de uma visão crítica.

É extremamente importante destacar a parceria, o apoio, a confiança e o imensurável trabalho do meu orientador para a realização e concretização dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, Pedro: **a droga do amor**. São Paulo: moderna, 2014a.
- BANDEIRA, Pedro: **pântano de sangue**. São Paulo: moderna, 2014b.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa: 1º e 2º ciclos. Brasília: MEC/SENTEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa: primeiro e segundo ciclos. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC, 2000.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1988.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Livraria Duas cidades, 2004. p. 180.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e cultura**, São Paulo, n. 24, p. 803-809, 24 set. 1972.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- ECO, Umberto. **Lector in fabula**: a cooperação interpretativa nos textos narrativos. Tradução: Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

INGARDEN, Roman. **A obra de arte literária**. Tradução: Albin E. Beau, Maria C. Puga e João F. Barrento. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996, v. 1.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999, v. 2.

JAUSS, Hans Robert, **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. Tradução Brigitte Hervor. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

JOUBE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53 - 66.

KLEIMAN, Angela. **Leitura**: ensino e pesquisa. 3. ed. São Paulo: Pontes, 2000.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

KRAMER, Sônia; JOBIM, Solange (org.). **Histórias de professores**: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996.

LAURIA, Maria Paula Parisi. Ler levantando a cabeça: caminhos e descaminhos da leitura literária na educação básica. **Remate de Males**, Campinas, v. 34, n. 2, p. 361-373, jul./dez, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/remate.v34i2.8635854>. Acesso em: 24 jan. 2019.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2002.

MARINHO, Jorge Miguel. **A maldição do olhar**. Ilustrações de Gustavo Piqueira. São Paulo: Biruta, 2008.

MUNIZ, Flávia. **Os noturnos**. São Paulo: Moderna, 2003.

NUNES, Flordelice Souza. [Imagens do livro em PDF e Caderno de atividades]. Uberlândia, 19 dez. 2018. Facebook: literaturaflor. Disponível em: https://www.facebook.com/Literatura-FLOR-1929032967215676/?modal=admin_todo_tour. Acesso em: 24 jan. 2019.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf374/37417104>. Acesso em: 29 abr. 2017.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (org.). **Leitura literária**: a mediação escolar. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

ROOK, Sebastian. **Despertar Dos vampiros Londres**. São Paulo: Fundamento Educacional, 2011.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Trad. Neide Luzia de Rezende. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. *In*: ROUXEL, Annie. **Leitura de literatura na escola**. Trad. Neide Luzia de Rezende. São Paulo: Parábola, 2013.

ROUXEL, Annie. Ensino de literatura: experiência estética e formação do leitor. *In*: ALVES, José Hélder Pinheiro. **Memórias da Borborema 4**: discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide L. de (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução Amaury C. Moraes et al. São Paulo: Alameda, 2013.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Heliana Brina; MACHADO, Maria Zélia (org.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In*: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (org.). **Leitura**: perspectivas disciplinares. São Paulo: Ed. Ática, 2000. p. 18-29.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa**: ação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

THOMAZ, Samir. **Carpe Diem**: o crime bate à porta. São Paulo: Atual, 2000.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 8. ed. São Paulo: Global, 1994.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia**: ponto e contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outras leituras. *In*: BATISTA, Antônio Augusto (org.). **Leitura-práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

APÊNDICE A - Modelo do questionário inicial**Questionário de sondagem inicial do interesse dos participantes da pesquisa pela leitura literária**

01. Você gosta de ler obras literárias?

() Sim () Não

02. Quando você lê?

() Todos os dias () Uma vez por semana () Uma vez por mês

() Raramente () Não lê

03. Que gênero de livro você gosta de ler?

() Romance () Espionagem () Contos () Terror () Nenhum

Outros _____

04. Quando o professor pede a leitura de um livro literário, o que você faz?

() lê o livro () pede o resumo a um colega

() lê o resumo na internet () lê partes do livro

() Não lê

05. Qual instrumento o professor propõe para avaliar a leitura de um livro?

() Prova () Ficha de leitura () Resumo () Outros _____

06. O que você acha desse instrumento proposto pelo professor?

() Interessante () Desmotivador () Outros _____

07. Você lê outros livros além dos solicitados pelo professor?

() sim () não

08. Para você a leitura literária é

() muito importante () mais ou menos importante

() não a considero importante

APÊNDICE B – Imagens das caixas

Figura 1 - Lado 1



Fonte: dados da pesquisa.

Figura 2 - Lado 2



Fonte: dados da pesquisa.

Figura 03 - Lado 3



Fonte: dados da pesquisa.

Figura 04 - Lado 4



Fonte: dados da pesquisa.

Figura 05 - Caixa fechada



Fonte: dados da pesquisa.

Figura 06 - Caixa aberta



Fonte: dados da pesquisa.

APÊNDICE C - Modelo do questionário final**Questionário de sondagem do interesse dos participantes da pesquisa pela leitura literária**

01. Você gosta de ler obras literárias?

() Sim () Não

02. Quando você lê?

() Todos os dias () Uma vez por semana () Uma vez por mês
() Raramente () Não lê

03. Que gênero de livro você gosta de ler?

() Romance () Espionagem () Contos () Terror () Nenhum

Outros _____

04. Quando o professor pede a leitura de um livro literário, o que você faz?

() lê o livro () pede o resumo a um colega
() lê o resumo na internet () lê partes do livro
() Não lê

05. Qual instrumento o professor propõe para avaliar a leitura de um livro?

() Prova () Ficha de leitura () Resumo () Outros

06. O que você acha desse instrumento proposto pelo professor?

() Interessante () Desmotivador () Outros _____

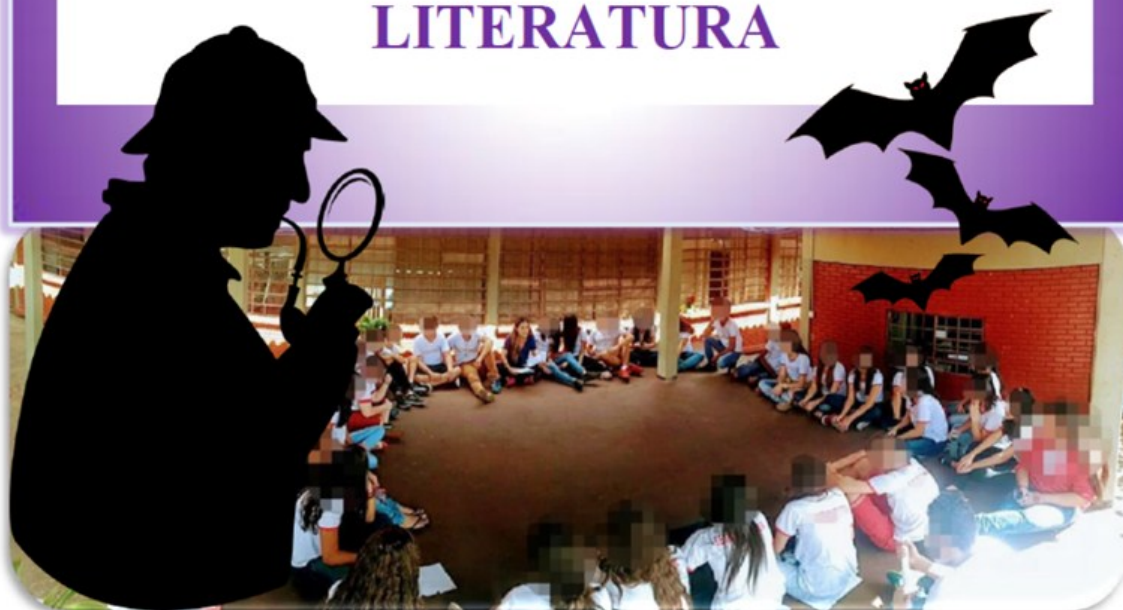
07. Você lê outros livros além dos solicitados pelo professor?

() sim () não

08. Para você a leitura literária é

() muito importante () mais ou menos importante
() não a considero importante

APÊNDICE D – Caderno de atividades

Flordelice Souza Nunes**CADERNO DE ATIVIDADES PARA
EDUCAÇÃO BÁSICA NA ÁREA DE
LITERATURA****Mestrado Profissional em Letras - Profletras****Universidade Federal de Uberlândia****2019**

Flordelice Souza Nunes

**CADERNO DE ATIVIDADES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA NA ÁREA DE
LITERATURA**

Uberlândia

Mestrado Profissional em Letras - Profletras

Universidade Federal de Uberlândia

2019

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	03
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	06
Objetivo geral.....	06
Objetivos específicos.....	06
Hipóteses.....	07
DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA.....	07
Desenvolvimento.....	08
Fechamento: momento de lançamento do livro.....	22
Impactos e resultados da proposta.....	24
Considerações finais.....	25
REFERÊNCIAS.....	26

APRESENTAÇÃO

O presente produto educacional, Caderno de Atividades, é parte integrante da dissertação de Mestrado Profissional em Letras do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, sob o título *O círculo de leitura literária como construção de sentidos: uma metodologia na perspectiva do leitor ideal para o leitor real*, sob a orientação do Prof. Dr. João Carlos Biella.

O Caderno de Atividades é resultado de um estudo investigativo sobre a metodologia utilizada nas práticas de leitura literária para estudantes de Ensino Fundamental II, realizada com alunos do oitavo ano de uma Escola Estadual de Uberlândia, MG. O objetivo principal desse estudo foi implementar uma proposta de intervenção voltada para a leitura literária, priorizando o letramento literário. Fundamentamos nosso estudo, especialmente, no aporte metodológico de Cosson. Tanto *Letramento Literário: teoria e prática*, de 2012, como *Círculos de Leitura e Letramento Literário*, de 2014, investigam como se pode estruturar, especialmente em ambiente escolar, esse processo específico de letramento – descrito de modo preciso, pelo autor, como a “construção literária de sentidos”.

Cosson (2012), em *Letramento literário: teoria e prática*, tem como foco professores que almejam fazer do ensino da Literatura uma prática significativa para si e também para seus alunos. O autor aponta que o processo de letramento se faz por meio de textos literários e apresenta uma proposta de formação de uma comunidade de leitores que vai além da sala de aula e da escola. De acordo com ele, a prática literária faz com que incorporemos em nós identidades de outros sem renunciar a nossa própria, usando a linguagem para ser o outro, romper os limites do espaço e do tempo de nossa experiência e ainda sermos nós mesmos.

Em *Círculos de Leitura e Letramento Literário*, de 2014, Cosson define o círculo de leitura como uma prática de letramento literário que repercute intensamente tanto em quem participa como no espaço em que essa ocorre. Na escola, essa prática contribui para a aprendizagem por meio da reflexão coletiva, amplia a capacidade de leitura e desenvolve a competência literária, bem como as diversas habilidades sociais e competências linguísticas. Como nota o autor, há duas questões fundamentais para que pensemos o letramento literário e os círculos de leitura. A primeira refere-se ao fato de que os passos propostos para o círculo de leitura não constituem mera prescrição, já que “nossa capacidade de aprender vai além de qualquer estratégia ou método didático”. (COSSON, 2014, p. 179). A segunda remete à concepção de que os círculos de leitura podem incorporar diversos modos de ler e meios de

circulação da literatura. Assim, podem incorporar outras formas de manifestação literária, uma vez que os círculos de leitura são “espaços de compartilhamento”, o que evidencia a natureza dialógica da leitura e sua relevância como uma prática social e historicamente situada de construção de sentidos – uma construção humana, já que “ler não tem contraindicação, porque é o que nos faz humanos”. (COSSON, 2014, p. 179).

Os círculos de leitura podem ser agrupados em três tipos: os estruturados: os participantes seguem um roteiro com atividades bem definidas; os semiestruturados: são controlados por um condutor, que organiza as atividades e orienta o processo; e os abertos ou não estruturados: têm condução coletiva das atividades de leitura.

Consideramos também os postulados de Antonio Candido, que enfatiza a questão do papel formador de personalidade que a literatura tem. De acordo com ele, não podemos vê-la como uma experiência inofensiva, mas como uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, ou seja, a literatura tem papel formador de personalidade, sim, mas não segundo as convenções tradicionalistas; ela seria, na verdade, “a força indiscriminada e poderosa da própria realidade” (CANDIDO, 2004, p. 175).

Tivemos, especialmente, como aporte teórico-reflexivo os estudos de Roland Barthes, Marisa Lajolo e Regina Zilberman, no âmbito da leitura literária; Wolfgang Iser, Jauss e Umberto Eco no campo da teoria recepcionista; Vincent Jouve e Annie Rouxel no campo da leitura subjetiva; Graça Paulino, Magda Soares e Rildo Cosson, no campo do letramento literário. Além disso, buscamos pautar nossa reflexão teórica nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

Sob a perspectiva de uma metodologia que vise a formação de leitores críticos, aquele que ao ler consegue ativar o seu conhecimento prévio, experiência de vida, expor interpretações individuais e partilhar das experiências geradas pelo diálogo com o texto literário, esse caderno se apresenta como um instrumento de auxílio pedagógico ao professor que deseja desenvolver um trabalho de leitura literária que desperte no estudante o interesse e o prazer de ler.

Para a nossa proposta de trabalho, utilizamos o círculo de leitura literária semiestruturado, no qual os tempos são controlados e sistematizados, que independente do modelo adotado, o período de uma hora ou uma hora e meia é considerado ideal para a discussão. Nele, é interessante que os alunos revejam suas anotações. Uma pergunta pode ser feita ao participante para dar início ao debate, como por exemplo, “Qual aspecto mais interessante da obra”? ou “Esta obra te lembra outras”? Na parte final, que não deve

extrapolar os quinze minutos, é reservada ao professor para orientar os grupos quanto ao bom funcionamento do debate e das leituras.

Como atividade de registro, após o círculo de leitura, os participantes da nossa pesquisa produziram texto narrativo com base na interpretação da obra lida e na leitura compartilhada.

Ressaltamos que não temos a pretensão de fornecer um “manual” para superar a complexidade de formar leitores, mas, sobretudo, um caminho para que concepções arraigadas acerca da leitura literária sejam repensadas, buscando levar os estudantes a ressignificarem o sentido e a importância da prática de ler.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

As atividades de leitura literária e círculo de leitura foram realizadas com trinta alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II. Para o desenvolvimento do nosso trabalho, selecionamos seis títulos diferentes de obras literárias, que foram divididos em dois temas: investigação e vampiro. Dessa forma, para o tema investigação, tivemos três títulos diferentes; para o tema vampiro, três títulos diferentes. Assim, para cada título, havia cinco estudantes com a mesma obra literária, totalizando 30 livros.

Ao escolher os dois temas, partimos do princípio de que esses potencialmente poderiam despertar mais o interesse dos estudantes, uma vez que a professora pesquisadora já possui uma experiência com o ensino de Literatura para as séries do fundamental II, o que possibilitou essa inferência. Em relação aos títulos das obras, fizemos uma sondagem dos livros relacionados aos dois temas que havia na biblioteca da escola para que pudéssemos utilizá-los, uma vez que em escola pública estadual não se pode exigir do aluno a compra de livros. Além desses da biblioteca, a direção escolar providenciou a aquisição de alguns exemplares para completar o número de obras necessárias para o desenvolvimento da atividade. Com isso, selecionamos aqueles que consideramos serem mais atraentes para a leitura deles. Neste caderno, vamos apresentar as atividades que foram desenvolvidas durante a nossa pesquisa de forma objetiva, ou seja, como essas atividades foram propostas sem descrição da metodologia e ou dos resultados.

Objetivo geral

- Realizar uma proposta de intervenção voltada para a leitura literária, priorizando o letramento literário.

Objetivos específicos

- Realizar pesquisa bibliográfica centrada no tema que será abordado neste trabalho, como leitura literária;
- Verificar documentos oficiais que traçam diretrizes para o ensino de literatura e leitura, tendo como foco os aspectos relacionados ao letramento literário;
- Elaborar atividades que envolvam a leitura de obra literária, propondo uma nova metodologia, com o propósito de sensibilizar o estudante para o texto literário;

- Avaliar a pertinência das atividades desenvolvidas para sua implementação e/ou reformulação;
- Contribuir para estimular a leitura literária com os demais profissionais da área de Língua Portuguesa por meio do material produzido nesta pesquisa.

Hipóteses

- Acredita-se que um trabalho de literatura voltado para o letramento literário representa uma ferramenta eficaz para desenvolver em nossos alunos a consciência da importância da leitura;
- As atividades propostas possibilitarão uma experiência prazerosa ao ler.

DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA

Foram realizadas as seguintes etapas de desenvolvimento da metodologia: 1) desenvolvimento da atividade de leitura literária com a apresentação e escolha das obras pelos estudantes; 2) leitura feita no ambiente aberto da escola, finalizando essa leitura em casa; 3) círculo de leitura em ambiente aberto no recinto escolar; 4) interpretação da leitura por meio da produção escrita de textos narrativos pelos estudantes para posterior avaliação; 5) elaboração da capa e título do livro das produções textuais e 6) momento de lançamento do livro. Ressaltamos que não há possibilidade de alteração dessa sequência, pois as etapas seguem uma ordem lógica das atividades.

Para o desenvolvimento das atividades, utilizamos como metodologia a motivação postulada por Cosson (2014). Segundo o autor, a motivação é uma forma de antecipação da leitura, gerando curiosidade no estudante para que ele sinta o desejo de adentrar no texto que será trabalhado. Faz parte da motivação, como aponta Cosson (2014), estabelecer laços estreitos com o texto, podendo ser criada uma situação que requer o posicionamento dos alunos, o que costuma causar expectativas nos leitores, no entanto, “é preciso lembrar que a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto, nem o leitor”. (COSSON, 2014, p. 56). O objetivo principal é estimular o estudante para leitura proposta.

Utilizamos também o círculo de leitura Cosson (2014), pois, de acordo com o autor essa estratégia sensibiliza para a leitura do texto literário, contribui para a formação do leitor e a leitura literária, possuindo, assim, uma amplitude que vai além da escola. Também conclui que “ler não tem contraindicação, porque é o que nos faz humano.” (COSSON, 2014, p.179). O autor afirma que os tipos de leitura “são apenas formas que podem orientar o

funcionamento dos círculos de leitura e não fórmulas das quais não podemos nos afastar sob o risco da experiência desandar.” (COSSON, 2014, p.160). Com isso, o círculo de leitura proposto na atividade não segue exatamente o postulado pelo autor.

Ele consiste na formação de um único círculo no qual os estudantes sentam formando uma roda. Nesse contexto, eles têm a oportunidade de compartilhar a interpretação da leitura e discutir com os colegas, explicitando a sua natureza dialógica e sua relevância como prática social. Durante o desenvolvimento das atividades propostas, o professor deverá utilizar o diário de campo com o objetivo de registrar, em tempo real, atitudes, fatos e fenômenos percebidos durante as atividades. Os registros serão feitos diariamente, sempre datados, sinalizando os sujeitos envolvidos, o local e a situação observada. Esse registro é importante para avaliação da pertinência ou não da proposta metodológica.

Diante disso, descrevemos a seguir o conjunto de ações desenvolvidas.

Desenvolvimento

As atividades foram divididas em dez encontros com a duração de duas horas/aula. Dessa forma, no processo de apresentação das obras e escolha delas pelos estudantes, foram dois encontros com a duração de duas horas/aula de cinquenta minutos cada. Na atividade de leitura literária, também foram dois encontros com a duração de duas horas/aula de cinquenta minutos cada. Na atividade do círculo de leitura, foram dois encontros com a duração de duas horas/aula de cinquenta minutos cada. Para a produção da narrativa, houve um encontro com a duração de duas horas/aula de cinquenta minutos cada. A entrega dos textos, a análise do estudante da escrita da narrativa e a elaboração da capa do livro ocorreram em dois encontros com a duração de duas horas/aula de cinquenta minutos cada. O processo de votação para escolha do título e da capa do livro foi realizado em um encontro com a duração de duas horas/aula de cinquenta minutos cada.

Esses encontros ocorreram duas vezes por semana, com exceção do encontro em que sucedeu a escolha do título e da capa do livro que foi um encontro na semana. No conjunto, a intervenção durou cinco semanas, com um total de vinte horas/aula. Após a produção do livro, fizemos um momento para o seu lançamento e sua entrega aos estudantes e à direção da escola. É relevante que o professor apresente a proposta de atividades aos estudantes antes de iniciar sua aplicação.

Primeiro encontro:

A primeira atividade corresponde ao momento da motivação, que ocorrerá por meio das projeções das capas dos livros que serão lidos. Essa atividade deve ser realizada na sala de aula ou numa sala multiuso. É uma etapa importante, pois despertará a curiosidade e o desejo nos estudantes de entrar na narrativa que será lida. Mesmo havendo a motivação, é importante que o professor apresente essa atividade aos estudantes antes de iniciá-la, ou seja, dialogue com eles acerca da atividade que será proposta.

Neste encontro, serão apresentados os seis títulos das obras literárias, estando estas ligadas por dois temas, divididos em: investigação e vampiro, sendo para cada tema, três obras com títulos diferentes. Estes títulos foram utilizados em nossa pesquisa, porém são somente sugestões. O professor poderá utilizar os livros da biblioteca da escola, selecionando dentre os que estão disponíveis, aqueles que possam chamar mais a atenção dos alunos. Para a nossa atividade foram utilizados os seguintes:

Tema investigação: ‘A Droga do Amor’, de Pedro Bandeira; ‘*Carpe Diem* - O crime bate à porta’, Samir Thomaz; *Pântano de Sangue* de Pedro Bandeira. **Tema vampiro:** ‘A Maldição do Olhar’, Jorge Miguel Marinho; ‘Despertar dos Vampiros Londres’, Sebastian Rook; ‘Os Noturnos’, Flávia Muniz. Os livros foram colocados dentro de uma caixa decorada com as temáticas das obras literárias para melhor controle e organização dos mesmos. A caixa pode chamar a atenção dos estudantes para saber quais livros estão dentro dela, mas não é estratégia de motivação para provocar o interesse deles pela leitura. Isso acontece com a motivação proposta por Cosson (2014).

Seguem as imagens da caixa.

Figura 1- Lado 01



Fonte: dados da pesquisa.

Figura 2 - Lado 2



Fonte: dados da pesquisa.

Figura 3 - Lado 3



Fonte: dados da pesquisa.

Figura 04 - Lado 4



Fonte: dados da pesquisa.

Figura 05 - Caixa fechada



Fonte: dados da pesquisa.

Figura 06 - Caixa aberta



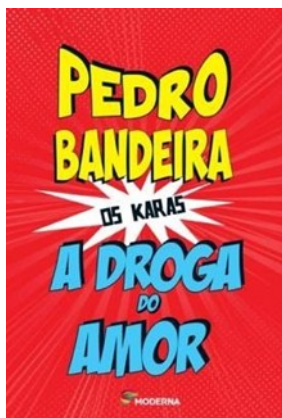
Fonte: dados da pesquisa.

O professor dará início a essa atividade motivando os alunos a participarem dela. A motivação acontecerá por meio da antecipação que o leitor faz diante do título de um livro, ou seja, a projeção do título do livro. Essa atividade foi feita com base na proposta de Cosson (2014) e tem um papel importantíssimo para o início das atividades de leitura. O professor inicia apresentando a capa do livro, dialogando com os estudantes e fazendo perguntas, tais como: “O que o título do livro sugere?”; “É possível relacioná-lo a algo que já conhecem?” É importante conduzir a dinâmica indagando, perguntando, questionando, possibilitando aos alunos responderem e interagirem entre si. Só depois de eles terem falado de um título é que passará a apresentar o seguinte. A atividade é bastante pertinente, pois eles tentarão prever o que pode ser a narrativa pelo título, o que despertará a curiosidade e o interesse pela leitura. Como não há possibilidade de registrar, em tempo real, atitudes, fatos e fenômenos percebidos durante as atividades, o professor deverá fazê-lo assim que encerrar a atividade.

Seguem as imagens das projeções do título do livro.

TEMA: INVESTIGAÇÃO

Figura 7 - Capa do livro: A droga do Amor de Pedro Bandeira



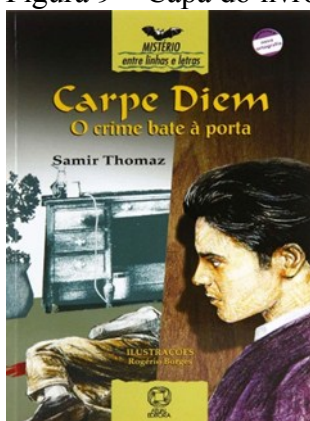
Fonte: Bandeira (2014a).

Figura 8 – Capa do livro: Pântano de Sangue de Pedro Bandeira



Fonte: Bandeira (2014b).

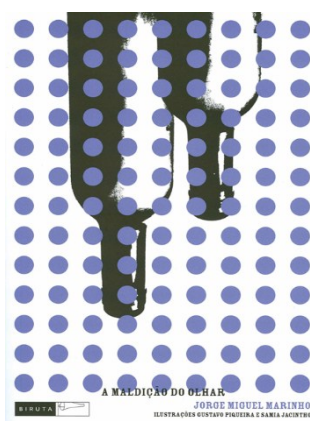
Figura 9 – Capa do livro: *Carpe Diem* O crime bate à porta de Samir Thomaz



Fonte: Thomaz (2000).

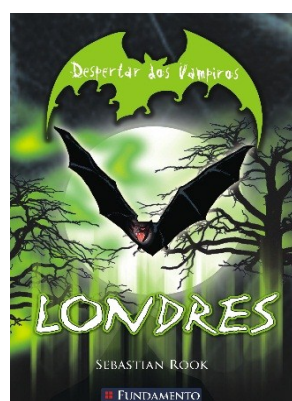
TEMA: VAMPIRO

Figura 10 – Capa do livro: A Maldição do Olhar de Jorge Miguel Marinho



Fonte: Marinho, 2008.

Figura 11 – Capa do livro: Despertar dos vampiros de Sebastian Rook



Fonte: Rook (2011).

Figura 12 – Capa do livro: Os noturnos de Flávia Muniz



Fonte: Muniz (2003).

Segundo encontro

Esta atividade refere-se à escolha das obras literárias pelos estudantes e deve ser realizada na sala de aula ou numa sala multiuso. O professor explica aos estudantes como será feita a escolha das obras que irão ler. Na nossa atividade de pesquisa, elas foram divididas pelos dois temas: investigação e vampiro, sendo três títulos diferentes para cada tema. Com isso, serão cinco participantes com a mesma obra literária. Oriente-os que se houver interesse pela mesma obra que exceda a quantidade, será feito o sorteio entre elas. Para esse sorteio, providenciar uma caixinha com os títulos das obras. Pode-se estabelecer um critério de poder trocar de livro com o colega após esse sorteio, mas respeitando o direito de querer ou não fazer essa troca. Inicia-se a escolha, apresentando o livro e perguntando quem tem interesse naquela obra. Aguardar até que todos se manifestem e, havendo interesse que ultrapasse o número das obras desse título, realizar o sorteio. Seguir para o próximo livro somente quando já tiver finalizado a escolha e ou o sorteio desse título. Caso haja interesse em trocar a obra a qual foi sorteado, o estudante poderá fazê-lo desde que em comum acordo com o colega. É interessante já ter uma lista com os nomes dos estudantes para fazer o controle do que será lido por cada um.

Posteriormente, orientá-los de como será a leitura literária. Evidenciar que irão ler sem compromisso de fazer prova, fazer resumo da obra, responder a questionários e ou fichas de leitura. Entregar aos estudantes uma folha com questionamentos para auxiliá-los na compreensão interpretação da leitura, acionando os conhecimentos prévios, a conexão, a inferência, a visualização de perguntas ao texto e a sumarização. Esses questionamentos foram postulados por Day (DAY, 2002 *apud* COSSON, 2014, p. 143). Se for possível, providencie um caderno ou bloco para que possam fazer as anotações que considerarem

relevantes durante a leitura. Explicar que é um suporte durante a atividade de leitura que poderá auxiliá-los no círculo de leitura. Permitir que eles tenham contato com a obra escolhida e depois solicite a eles que coloquem os livros dentro da caixa.

Essa caixa ficará na biblioteca durante o desenvolvimento do trabalho. Dessa forma, no período da realização das atividades de leitura, o professor a levará para a sala. Poderá também permitir que os alunos façam isso, caso manifestem o interesse em buscá-la e levá-la. Como não há possibilidade de registrar, em tempo real, atitudes, fatos e fenômenos percebidos durante as atividades, o professor deverá fazê-lo assim que encerrar a atividade.

Segue o modelo da folha com os questionamentos.

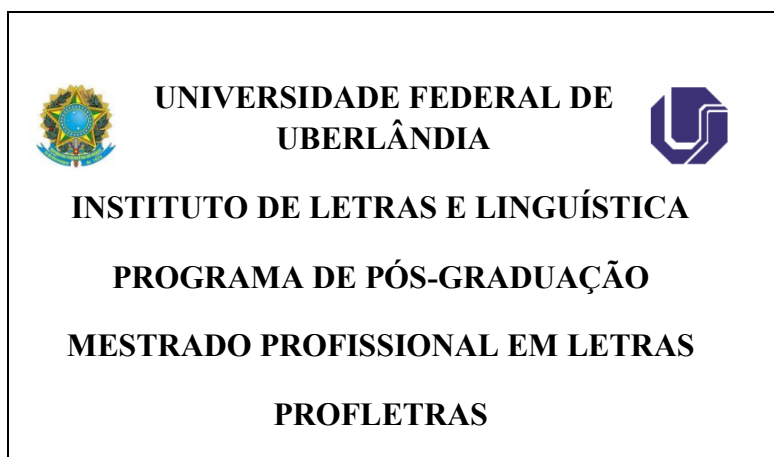
Folha com questionamentos para auxiliar o participante da pesquisa na compreensão e interpretação da obra

- a) Conexões pessoais: ao que a história o remeteu? A qual experiência de vida a história pode ser relacionada? Você se identifica com algum dos personagens (semelhança/diferença com ele)? Que tipo de leitor gostaria desse livro? Alguma personagem que gostaria de conhecer/ter conhecido na vida real? Compare personagens com você ou alguém que conhece.
- b) identificação de elementos importantes: qual a ideia mais importante do texto? Qual é a parte mais interessante? O que o texto lhe trouxe sobre a vida? O título é adequado? Por quê?
- c) Expressando sentimentos sobre a história: o que você sentiu ao ler o livro? Que partes fizeram você sente se sentir dessa maneira? Você acha que outra pessoa gostaria/não de ler e por quê? Você o recomendaria? Qual a sua parte favorita da história? Qual a personagem favorita? Você foi mudando de opinião ao ler a história?
- d) Noticiando elaboração do texto: o quê perguntaria ao autor sobre o livro? Se pudesse trocar uma parte/personagem, o que trocaria? Há algo no livro que considerou estranho/ esquisito? Por que o autor incluiu esse aspecto no livro? Há alguma coisa especial na escrita do livro? (Day et al., 2002, p. 98-9)

Fonte: Cosson (2014, p. 143).

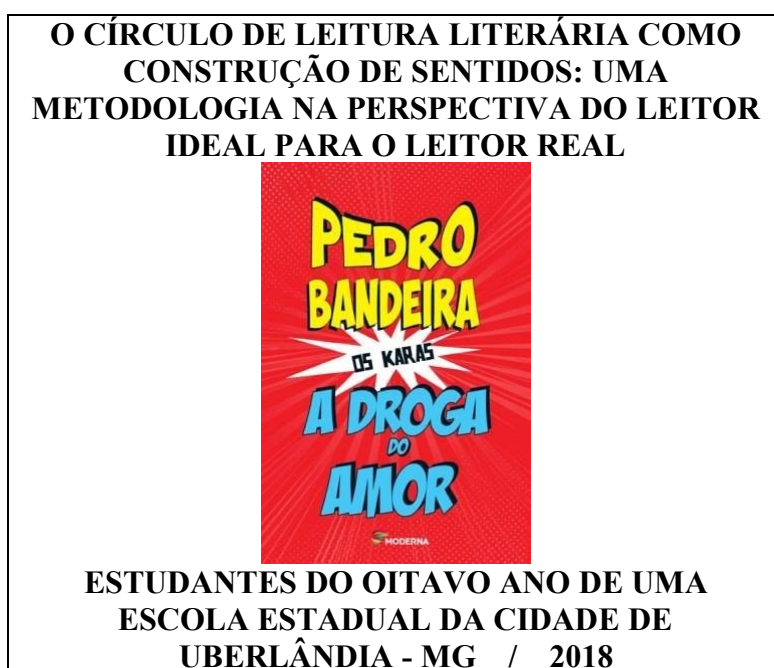
Seguem os modelos das capas dos cadernos.

Figura 13- Modelo do anverso do caderno



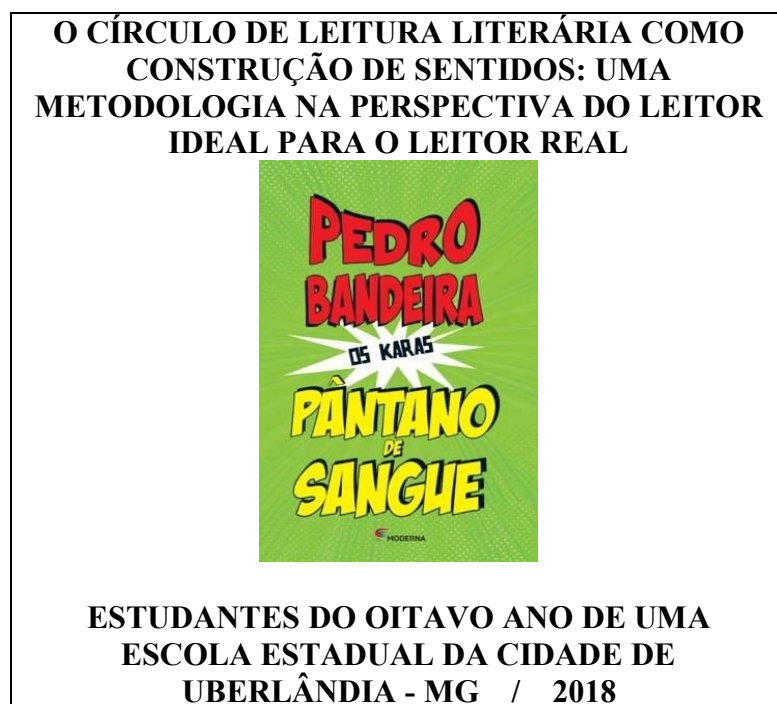
Fonte: dados da pesquisa.

Figura 14 – Modelo da capa do caderno relacionado à obra A droga do amor de Pedro Bandeira



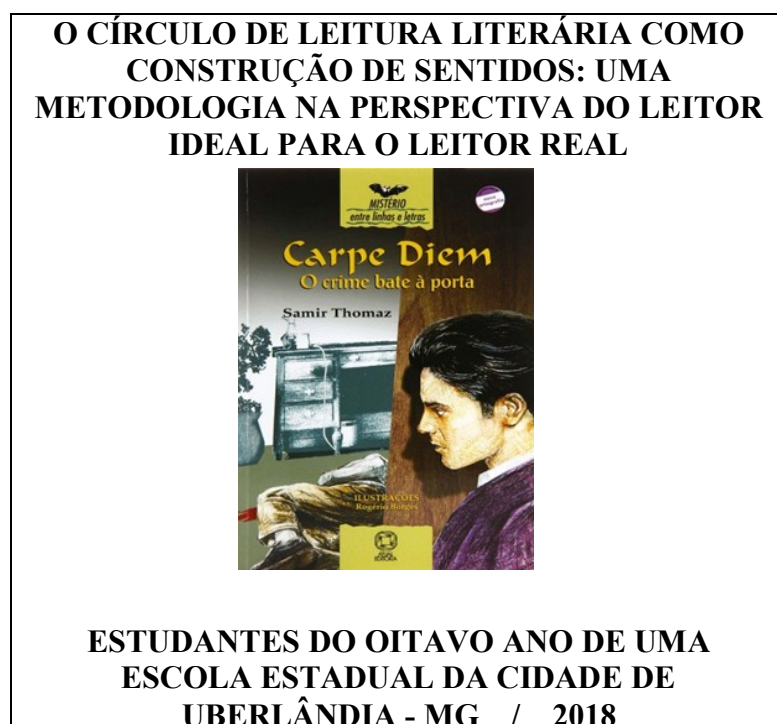
Fonte: dados da pesquisa.

Figura 15 – Modelo da capa do caderno relacionado à obra Pântano de sangue de Pedro Bandeira



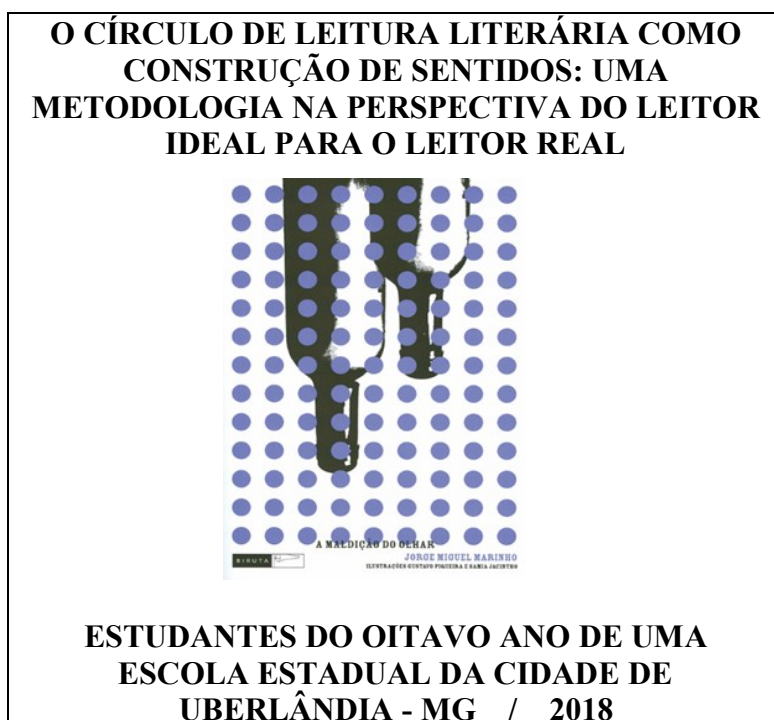
Fonte: dados da pesquisa.

Figura 16 – Modelo da capa do caderno relacionado à obra Capa do livro Carpe Diem - O crime bate à porta de Samir Thomaz



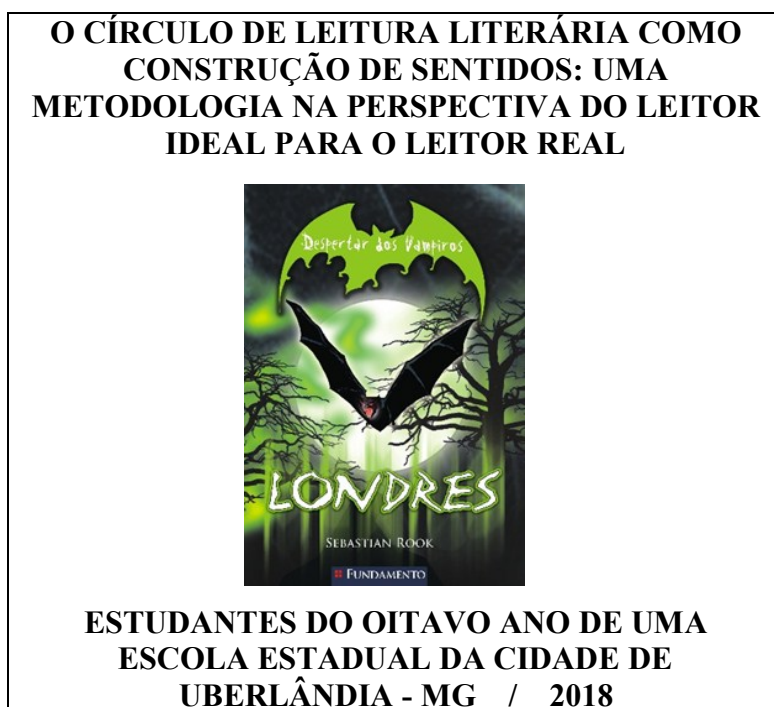
Fonte: dados da pesquisa.

Figura 17 – Modelo da capa do caderno relacionado à obra A Maldição do Olhar de Jorge Miguel Marinho



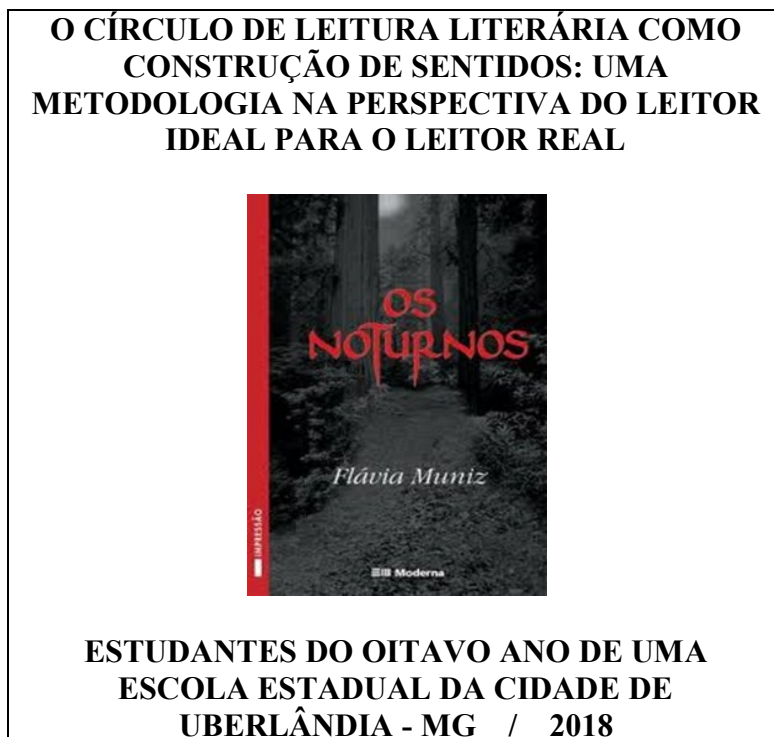
Fonte: dados da pesquisa.

Figura 18 – Modelo da capa do caderno relacionado à obra Despertar dos Vampiros Londres de Sebastian Rook



Fonte: dados da pesquisa.

Figura 19 – Modelo da capa do caderno relacionado à obra *Os noturnos* de Flávia Muniz



Fonte: dados da pesquisa.

Terceiro encontro

Essa atividade é de leitura e deve ser realizada num espaço escolar fora da sala de aula, de preferência mesinhas e palco no pátio da escola ou outro ambiente aberto. A ideia é deixá-los à vontade para escolherem, dentro desse espaço aberto, o lugar que desejam ficar para ler. Não há necessidade de sentar em grupo em função dos títulos das obras, pois esse não é o objetivo da leitura. A divisão em grupo de cinco leitores para cada título teve como finalidade a análise da recepção da leitura, conforme Zilberman, que ratificando a tese de Jauss, argumenta que cada leitor possui uma reação individual em relação a um mesmo texto, “mas a recepção é um fato social, uma medida comum localizada entre essas reações particulares.” (ZILBERMAN, 1989, p. 34). Dessa forma, é possível fazer essa observação entre os estudantes que leram o mesmo livro. Ainda na sala, orientá-los quanto ao procedimento da leitura, sugerindo para “ler levantando a cabeça”, ou seja, ler buscando compreender a leitura literária como um processo ativo e lúdico de construção de sentidos. (BARTHES, 2004).

Em seguida, já no ambiente fora da sala, pedir aos estudantes que peguem os livros que irão ler na caixa e iniciem a leitura literária. É possível que haja conversa no início da

atividade, pois cada um desejará falar sobre o seu livro. Mas, aos poucos vão silenciando e envolvendo-se com a leitura. O professor permanecerá no local como mediador e deverá intervir somente se for o caso, como indisciplina ou dúvidas que porventura surgirem. Ao final dessa atividade, a professor pode estabelecer interação com os leitores, perguntando “O que significou esse início de leitura para vocês?” No final da aula, pedir que eles coloquem os livros na caixa, organizando-os como no primeiro encontro. É possível que eles terão cuidado com as obras, preocupando-se em guardá-las na caixa, deixando na biblioteca. O professor deverá registrar, em tempo real, atitudes, fatos e situações observadas durante as atividades.

Quarto encontro

Essa atividade é a continuação da leitura e deve ser realizada no mesmo espaço da anterior ou em outro espaço aberto da escola. Neste encontro, o professor dará continuidade à leitura literária. Orientá-los para o processo da leitura como no encontro anterior, intervindo somente se for necessário. Observar se há envolvimento dos estudantes com a leitura, como eles estão reagindo diante da atividade. A proposta de ler fora da sala de aula é interessante e também uma motivação. Nesse encontro, explicar para os alunos que eles levarão os livros para terminar a leitura em casa. Avisá-los que a próxima atividade é o círculo de leitura e já estabelecer quais serão as obras do primeiro encontro. Essas obras serão divididas pelos dois temas, ou seja, num encontro discute-se sobre as obras relacionadas a um tema e, no próximo as do outro, considerando que são dois encontros para a atividade do círculo de leitura. O professor deverá registrar, em tempo real, atitudes, fatos e situações observadas durante as atividades.

Quinto encontro

Esta atividade corresponde ao compartilhamento, posicionamento e interação acerca da obra lida e deve ser realizada no pátio, palco ou ambiente aberto da escola. Os estudantes poderão sentar no chão ou levar sua cadeira da sala, caso a escola não possua mesinhas com cadeiras no pátio. A escolha deve ser feita de acordo com o espaço e condições da escola. Nesse encontro, realiza-se o círculo de leitura, ou seja, uma atividade de leitura autônoma em que os estudantes se reúnem para debater a leitura da obra. O objetivo do círculo é a promoção de um espaço de interação e reflexão da experiência adquirida acerca dessa leitura. Ademais, os estudantes podem socializar as suas sensações, emoções ao falar do seu encontro

com a obra e discutirem com os colegas suas interpretações na leitura realizada. É importante que professor rememore quais obras farão parte dessa atividade.

Solicitar aos estudantes que sentem formando um único círculo. O professor necessita prepará-los para a discussão, garantindo a eles o direito e o dever de atuar no círculo de forma democrática e com respeito à leitura de cada um, informando-os que conduzirá o círculo. Estabelecer um acordo de que falarão conforme o título da obra para que possam obter uma compreensão maior do contexto dessa leitura. Os demais poderão interagir com questionamentos, sugestões e opiniões, aguardando sua vez de compartilhar sobre a narrativa que leram. Após essas orientações, o professor dará início às discussões, fazendo a pergunta a um dos leitores: “Na obra lida, o que mais o incomodou na personagem e quem era essa personagem?”, aguardando que um deles se manifeste para responder. Após um dos estudantes responder à pergunta e interagir com os colegas, dê continuidade. Na atividade que desenvolvemos, o tema vampiro foi o primeiro, seguindo a seguinte ordem: ‘Os noturnos’ a primeira obra a ser compartilhada em função da pergunta respondida por um dos leitores dela. Na sequência, ‘Despertar dos vampiros Londres’ e ‘A maldição do olhar’. Permitir que eles comentem a interpretação que fizeram da leitura, complementem, confirmem ou discordem dos colegas que leram a mesma obra. O professor será somente o condutor e mediador dessa atividade. O objetivo dessa atividade é promover a leitura compartilhada em que os leitores exponham suas impressões, reações individuais e opiniões sobre a obra lida. O professor deve reservar alguns minutos no final para fazer suas considerações e orientar os grupos quanto ao bom funcionamento do debate das leituras. Como não há possibilidade de registrar, em tempo real, atitudes, fatos e fenômenos percebidos durante as atividades, o professor deverá fazê-lo assim que encerrar a atividade.

Sexto encontro

Esta atividade corresponde à continuação do compartilhamento, posicionamento e interação acerca da obra lida e deve ser realizada no pátio, palco ou ambiente aberto da escola. Os estudantes poderão sentar no chão ou levar sua cadeira da sala de aula. A escolha deve ser feita de acordo com o espaço e condições da escola.

Neste encontro, os estudantes sentarão em círculo e o professor dará continuidade ao círculo de leitura. É necessário prepará-los novamente para a discussão, garantindo a eles o direito e o dever de atuar no círculo de forma democrática e com respeito à leitura de cada um, informando-os de que conduzirá esse círculo. Estabelecer novamente um acordo de que

falarão conforme o título da obra para que obtenham uma percepção maior do contexto dessa leitura. Os demais poderão interagir com questionamentos, sugestões e opiniões, aguardando sua vez de compartilhar sobre a narrativa que leram. Após essas instruções, o professor dará início às discussões, fazendo a pergunta a um dos leitores: “Qual foi a parte mais interessante da obra?” a um dos participantes. Deixar que um deles se manifeste para responder. Após um dos estudantes responder à pergunta e interagir com os colegas, dê continuidade. Na atividade que desenvolvemos, demos sequência a esse compartilhamento, seguindo a seguinte ordem: ‘A droga do amor’, que já estava sendo debatida; ‘Pântano de Sangue’ e’ *Carpe Diem - O crime bate à porta*. O professor deve reservar alguns minutos no final para fazer suas considerações e orientar os grupos quanto ao bom funcionamento do debate das leituras. Como não há possibilidade de registrar, em tempo real, atitudes, fatos e fenômenos percebidos durante as atividades, o professor deverá fazê-lo assim que encerrar a atividade.

Sétimo encontro

Esta atividade refere-se à produção do texto narrativo, sendo realizada na sala de aula. Nesse encontro, é interessante estimular os estudantes a participarem da atividade. O professor fará com eles uma análise da leitura compartilhada durante o círculo. Se for necessário, retome os posicionamentos e interpretações da obra lida feito por eles. Em seguida, comunique-os que irão produzir um texto narrativo no qual deverão usar a criatividade, a experiência de vida, o conhecimento prévio e o imaginário. Oriente-os que também é necessário estabelecer uma relação dessa narrativa com a obra lida, ou seja, a obra seria uma referência para que eles elaborem o seu próprio texto, podendo mudar o final da história, trocar o nome das personagens ou mantê-los, acrescentar ou mudar o espaço da narrativa, mudar o tempo e o foco narrativo. Para essa produção, é importante que esses alunos já tenham conhecimento dos elementos da narrativa. A proposta de um texto narrativo é pertinente, pois os estudantes não ficarão preocupados em atender as características dos gêneros e poderão escrever com mais liberdade. É importante ressaltar que a atividade de produção textual é bastante pertinente ao propósito deste trabalho, pois é um caminho para avaliar como o letramento literário contribui para a formação da identidade leitora dos participantes. Por meio dela, é possível analisar se utilizaram o conhecimento prévio, suas práticas vividas e vivenciadas e o imaginário. Durante a produção, o professor atuará apenas como mediador e só deverá intervir se surgirem dúvidas. Caso não seja possível terminar a atividade nesse encontro, oriente-os para finalizar em casa. Comente com eles sobre o título

do livro o qual será produzido com os textos deles, solicitando que já pensem num título coerente com as temáticas das obras lidas para o próximo encontro. Avise que haverá as apresentações dessas sugestões de títulos e sua escolha. Enfatize que a escolha será realizada por votação democrática, respeitando o direito de escolha de cada um. O professor deverá registrar, em tempo real, atitudes, fatos e situações observadas durante as atividades.

Oitavo encontro

Esta atividade refere-se entrega das produções textuais, apresentação das sugestões do título do livro e votação para escolha do mesmo e deverá acontecer na sala de aula.

Neste encontro, os estudantes entregarão suas produções textuais. O professor deverá estimulá-los a falar sobre o processo de produção e de que forma pensaram na história. Oriente-os que não contem a história, somente dê pistas, pois haverá um momento especial para isso. Logo após essa interação, inicie a apresentação da sugestão para o título do livro. À medida em que forem falando, o professor escreverá no quadro para que ocorra a votação. Oriente-os quanto a esse processo, enfatizando que será de forma democrática no qual eles deverão respeitar a escolha de cada um. Em seguida, inicie a votação pela ordem das carteiras e vá anotando no quadro as escolhas. Assim que todos já tiverem participado, faça a contagem junto com os estudantes. Certifique com eles o título vencedor e comunique que esse será o nome do livro. É relevante ouvi-los após a escolha do título e mediar caso haja conflito em detrimento de não concordar com o que obteve mais voto. Comunique a eles que no próximo encontro eles farão a capa do livro e que ela poderá ser feita no celular ou computador, de acordo com as possibilidades e realidade da escola. Como não há possibilidade de registrar, em tempo real, atitudes, fatos e fenômenos percebidos durante as atividades, o professor deverá fazê-lo assim que encerrar a atividade.

Nono encontro

Esta atividade refere-se à elaboração e arte da capa do livro e deverá acontecer, preferencialmente, nas mesinhas do pátio ou outra área externa da escola.

Ainda em sala de aula, o professor explicará que a imagem da capa do livro deverá estar relacionada aos dois temas das obras lidas. Divida a turma em seis grupos para elaboração da capa, com cinco participantes em cada grupo. É importante que a composição

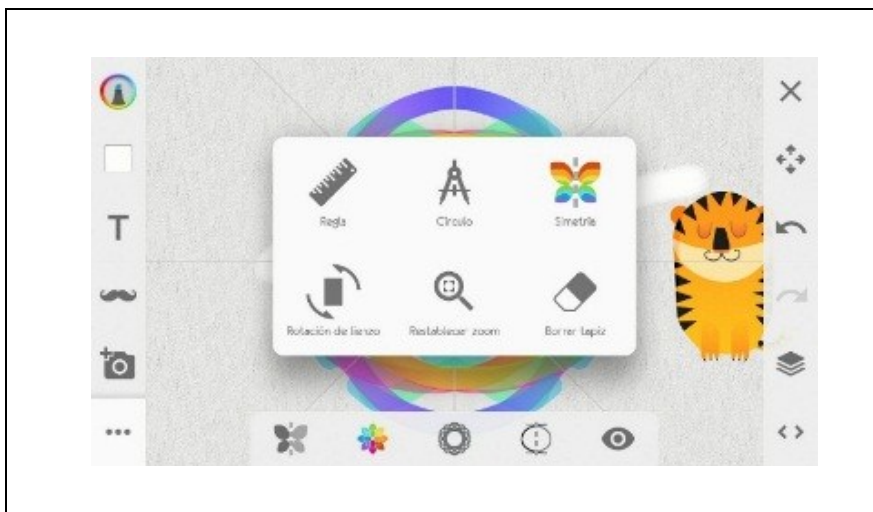
do grupo contemple leitores de várias obras. Oriente-os de que a arte poderá ser feita usando a tecnologia, mas para isso é necessário fazer um esboço do desenho com a ideia de todos do grupo. Só depois irão produzir a arte final. Em seguida, já no local onde ocorrerá essa atividade, os grupos farão o esboço da capa do livro. Assim que terminarem, deverão utilizar um aplicativo de celular e iniciar a arte final. Os participantes da pesquisa usaram o aplicativo Rascunho que foi sugerido por eles. Rascunho é um aplicativo para o celular, sendo um app de desenho para criar obras de todo tipo e com várias ferramentas para usar a imaginação. Com ele, todos podem exercer a criatividade e desfrutar de uma experiência divertida de desenho e edição de fotos, independentemente do nível de habilidade. Possui uma fonte infinita de arte para explorar e aproveitar. Nele, pode-se elaborar um esboço, um croqui, um desenho simples ou complicado.

Figura 20 - Rascunho Android



Fonte: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.sonymobile.sketch&hl=pt_BR

Figura 21 – imagem das ferramentas do aplicativo



Fonte: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.sonymobile.sketch&hl=pt_BR

Mais informações sobre o aplicativo rascunho no link:

<https://www.malavida.com/br/soft/rascunho/android/#gref>

Tutorial Aplicativo Rascunho:

<https://www.youtube.com/watch?v=j-FuPkicd3Y>

<https://www.youtube.com/watch?v=uI0RIwOi-jw>

É possível que muitos estudantes conheçam esse aplicativo de desenho no celular. Caso o professor considere relevante, antes desse encontro, peça aos que não o conhecem que pesquisem sobre ele. Embora o esboço já tenha sido feito pelo grupo, todos também deverão participar da elaboração final da capa do livro. Sendo o trabalho em grupo, o aluno que não possuir celular participará da atividade junto aos colegas. Caso não consigam terminar essa atividade, deverão finalizar em casa. O professor deverá registrar, em tempo real, atitudes, fatos e situações observadas durante as atividades.

Décimo encontro

Esta atividade refere-se à apresentação e escolha da capa para o livro e deverá acontecer numa sala em que há vídeo.

Nesse encontro, os grupos deverão apresentar a arte para a capa do livro que será feita no *data show*. O professor deve realizar o sorteio da ordem de apresentação e numerá-la de um a seis para organização do processo de escolha. É fundamental orientá-los quanto ao respeito e direito de escolha de cada um. Além disso, que escolham a que realmente considerarem pertinente aos dois temas das obras literárias. Em seguida, inicie a apresentação da capa de cada grupo para que ocorra a votação, seguindo a ordem de um a seis. Assim que finalizar o processo de apresentação, inicie a votação de forma que todos participem. O professor deverá anotar a escolha de cada um para posterior soma e averiguação da arte vencedora. Isso deverá acontecer junto com os alunos para que não haja dúvida quanto ao grupo vencedor. É interessante dar espaço para que possam falar do processo em si e da capa vencedora, mediando ou intervindo caso ocorra algum conflito em função de escolhas e opiniões divergentes. Informá-los que haverá o lançamento do livro e nesse dia, seis estudantes lerão seus textos. Estabelecer com eles como será o processo de escolha, sendo um leitor de obras diferentes, ou seja, deverá contemplar os seis títulos propostos na atividade de leitura. Além disso, escolher um dos alunos para conduzir a apresentação nesse dia. O professor deverá elaborar o roteiro para esse aluno e convidar a direção escolar, equipe pedagógica e outros professores para participar desse evento. Como não há possibilidade de

registrar, em tempo real, atitudes, fatos e fenômenos percebidos durante as atividades, o professor deverá fazê-lo assim que encerrar a atividade.

Fechamento: momento de lançamento do livro

Esta atividade refere-se ao lançamento e entrega dos livros aos estudantes e direção escolar e deverá ser realizado numa sala multiuso ou outro espaço fechado da escola.

Neste encontro, a sala onde ocorrerá o evento deverá estar organizada para receber os estudantes, direção escolar, equipe pedagógica e professores. O professor dará início, agradecendo a presença de todos e fazendo um breve resumo do objetivo do trabalho que foi desenvolvido. Em seguida, convidará o estudante responsável para conduzir o evento. Esse estudante convidará o diretor e vice-diretor da escola para fazerem a abertura do evento. Logo após a fala dos representantes da escola, ele fará a apresentação do livro e convidará para compor a mesa dos leitores escritores os seis alunos que farão a leitura dos seus textos. A ordem dessa leitura já precisa ser estabelecida antes do evento. É interessante que eles falem qual obra literária foi lida, tecendo um breve comentário da relação do texto produzido com a narrativa dessa obra.

Assim que todos finalizarem suas leituras, o apresentador do evento convidará dois colegas para fazer a entrega do livro ao diretor e vice-diretor da escola. A entrega do livro aos estudantes será feita pelas autoridades presentes ali. É importante o professor da turma convide cada um para receberem o livro. Quando todos já tiverem recebido o livro, o professor convidará todos para irem ao pátio ou outra área aberta da escola para servir um lanche. É nesse momento que os alunos terão a oportunidade de ler e conhecer os textos dos colegas. Será um momento de interação entre eles e também com as autoridades da escola. O professor deverá encerrar o evento agradecendo aos estudantes e também da direção escolar, equipe pedagógica e demais pessoas presentes ali. Retornar com os estudantes para a sala e pedir que façam uma avaliação oral das atividades. É relevante ouvi-los e ver quais foram os pontos positivos e negativos. Em relação ao diário de bordo, analisar como as atividades ocorreram e avaliar a pertinência ou não dessa metodologia acerca da leitura literária.

Impactos e resultados da proposta

Apresentamos os impactos que tivemos com a aplicação da nossa proposta. Após a pesquisa, notamos um grande avanço no envolvimento dos estudantes com a leitura literária. Demonstraram interesse em ler outros livros, havendo uma participação mais efetiva na biblioteca da escola. Percebemos que ocorreu uma interação das atividades com outros estudantes do ensino

fundamental e médio da escola. De acordo com a bibliotecária, muitos alunos do ensino médio manifestaram interesse em ler essas obras literárias que foram utilizadas nessa atividade.

Houve também a publicação do livro *Escritas de Sangue*, com a coletânea dos textos produzidos pelos estudantes da turma em que a pesquisa foi aplicada. Essa publicação valorizou a escrita autoral e criativa e, sobretudo, tornou-se um importante registro das ações de letramento literário. O diretor da escola implantou um leitor de código de barras para agilizar o atendimento dos alunos na biblioteca. Consideramos que a nossa hipótese foi confirmada e atingimos os nossos objetivos.

O livro com a coletânea de textos dos alunos está disponível em PDF na página do Facebook Literatura FLOR.

Figura 22 – Imagem da página do livro em PDF



Fonte: facebook.

Figura 23 - Imagem da capa do livro



Fonte: dados da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou trazer contribuições para a área da literatura, mais especificamente na questão da leitura literária no Ensino Fundamental II. Buscamos proporcionar aos participantes da pesquisa atividades por meio de uma proposta de letramento literário, a partir dos estudos que fizemos, principalmente, das considerações de Cosson (2012-2014).

Percebemos no decorrer das atividades que atingimos o nosso objetivo de motivá-los para a prática de leitura literária e mudar a concepção negativa da maioria deles em relação a essa leitura. Compreendemos que essa proposta de intervenção não é a única possibilidade de trabalho com a literatura, visto que a abordagem metodológica depende sempre da análise crítica do professor acerca do contexto em que atua. Para nós, orientador e orientanda, esse trabalho constatou que a articulação entre os estudos teóricos e a prática podem proporcionar significativas mudanças no ensino de literatura. Mediante aos resultados obtidos, confirmamos a nossa hipótese de que havia necessidade de uma proposta de intervenção com uma metodologia que sensibilizasse o estudante para o texto literário e despertasse nele o prazer pela leitura.

Dessa forma, esperamos que os estudos apresentados nesse trabalho consigam despertar os professores para a necessidade de uma prática educativa diferenciada, que, de fato, seja significativa para os educandos. Ademais, que possa também colaborar para uma maior reflexão sobre a importância da leitura literária, como afirma Antônio Cândido (2004), ao dizer que o texto literário atua em grande parte no inconsciente e no subconsciente. Constitui-se aí a importância da literatura na busca do equilíbrio humano, já que “assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura.” (CÂNDIDO, 2004, p.176).

Assim sendo, a importância de se rever o espaço da literatura na educação torna-se fundamental, pois a educação que insere a leitura do texto literário proporciona uma sensibilidade ao indivíduo, promovendo o desenvolvimento contínuo de uma visão crítica.

ANEXO A - Modelo do termo de assentimento livre e esclarecido para menor

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “O círculo de leitura literária como construção de sentidos: uma metodologia na perspectiva do leitor ideal para o leitor real”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Professor Dr. João Carlos Biella (orientador) e Prof^a Flordelice Souza Nunes (aluna do mestrado profissional em letras). Nesta pesquisa nós estamos buscando realizar uma proposta de intervenção metodológica voltada para a leitura literária e o letramento literário, verificando a preferência do aluno participante da pesquisa pelos livros de leitura disponibilizados na biblioteca da escola, bem como o processo utilizado para atendê-lo. Ademais, será realizado um trabalho de sondagem – por meio da aplicação de um questionário para identificar seu interesse pela leitura literária e os motivos que os levam a gostar ou não de ler. Buscamos elaborar atividades que envolvam a leitura de obra literária, propondo uma nova metodologia, com o propósito de despertar no estudante o prazer pela leitura. O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Flordelice Souza Nunes, integrante da equipe executora, após aceitar o convite para participar do estudo. Este termo será obtido em sala de aula, durante o meu horário de Língua Portuguesa. Ressaltamos que você estudante terá um tempo para decidir se participará ou não desse projeto de pesquisa. O aluno que não manifestar interesse em participar da pesquisa ou o responsável legal não autorizar, participará das atividades propostas no projeto de pesquisa, uma vez que elas serão realizadas no horário de aula e constam no programa de ensino dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O material coletado desse aluno não será utilizado e será devolvido a ele. Na sua participação, você será submetido a um questionário acerca do seu interesse pela leitura literária. Esse questionário será respondido sem qualquer identificação do participante. Em nenhum momento você será identificado. Essa pesquisa ocorrerá em dez momentos. Em relação aos benefícios da pesquisa, acreditamos que a proposta desenvolvida contribuirá positivamente para os estudantes e comunidade escolar, uma vez que será desenvolvida atividades de leitura e produção textual numa perspectiva de letramento literário. Podemos citar benefícios como: a participação em experiências de leitura e escrita que buscam desenvolver habilidades para um leitor crítico, reflexivo e atento para a construção de sentidos do texto literário; a possibilidade de participar de aulas que serão planejadas com atividades de leitura, e escrita diversificadas, considerando as múltiplas interpretações de um texto e a plurissignificação de uma palavra que permitiram navegar em um universo interminável de possibilidades, sonhos e desejos, consentindo sua interação com épocas, sociedades e culturas diferentes. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar da pesquisa. Os riscos consistem em sua identificação como participante da pesquisa, o que contraria a Resolução CNS 466/12. Neste contexto, enquanto responsáveis por esta pesquisa, nos comprometemos a manter em total sigilo a identidade dos alunos participantes deste estudo.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por você. Uma via original deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com os membros da equipe executora do projeto: Professor Dr. João Carlos Biella, na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, *campus* Santa Mônica, Uberlândia, MG, 38408-100; telefone: (34) 3239-4411 e Professora Flordelice Souza Nunes, na av. Oritizio Borges, nº 1.284, Bairro Santa Mônica, Uberlândia, MG, 38408-164; telefone: (34) 32345968. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

Rubrica do Participante da pesquisa

Rubrica do Pesquisador

ANEXO B - Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido para responsável legal por menor de 18 anos

Considerando a sua condição de responsável legal pelo (a) menor, apresentamos este convite e solicitamos o seu consentimento para que ele (a) participe da pesquisa intitulada “O círculo de leitura literária como construção de sentidos: uma metodologia na perspectiva do leitor ideal para o leitor real”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Professor Dr. João Carlos Biella (orientador) e Prof^a Flordelice Souza Nunes (aluna do mestrado profissional em letras). Nesta pesquisa, nós objetivamos realizar uma proposta de intervenção metodológica voltada para a leitura literária e o letramento literário, verificando a preferência dos alunos participantes da pesquisa pelos livros de leitura disponibilizados na biblioteca da escola, bem como o processo utilizado para atendê-los. Ademais, será realizado um trabalho de sondagem com os alunos – por meio da aplicação de um questionário para identificar seu interesse pela leitura literária e os motivos que os levam a gostar ou não de ler. Buscamos elaborar atividades que envolvam a leitura de obra literária, propondo uma nova metodologia, com o propósito de despertar no estudante o prazer pela leitura. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Flordelice Souza Nunes, integrante da equipe executora, após aceitar o convite para participar do estudo. Este termo será obtido em reunião escolar, que acontece no início do ano letivo na própria escola, de pais ou responsáveis legais dos alunos. Ressaltamos que os pais ou responsáveis legais terão um tempo para decidir se autorizará ou não a participação do menor nesse projeto de pesquisa. Na participação do (a) menor sob sua responsabilidade, ele (a) será submetido a um questionário acerca do seu interesse pela leitura literária. Esse questionário será respondido sem qualquer identificação do participante. O menor participará também das atividades propostas no projeto de pesquisa. Em nenhum momento, nem o(a) menor nem você serão identificados. Essa pesquisa ocorrerá em dez momentos. Em relação aos benefícios da pesquisa, acreditamos que a proposta desenvolvida contribuirá positivamente para os estudantes e comunidade escolar, uma vez que será desenvolvida atividades de leitura e produção textual numa perspectiva de letramento literário. Podemos citar benefícios como: a participação em experiências de leitura e escrita que buscam desenvolver habilidades para um leitor crítico, reflexivo e atento para a construção de sentidos do texto literário; a possibilidade de participar de aulas que serão planejadas com atividades de leitura, e escrita diversificadas, considerando as múltiplas interpretações de um texto e a plurissignificação de uma palavra que permitiram navegar em um universo interminável de possibilidades, sonhos e desejos, consentindo sua interação com épocas, sociedades e culturas diferentes. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade dele(a) e a sua serão preservadas. Nem ele(a) nem você terão gastos nem ganhos financeiros por participar na pesquisa. Os riscos consistem na identificação do menor como sujeito de pesquisa, o que contraria a Resolução CNS 466/12. Neste contexto, enquanto responsáveis por esta pesquisa, nos comprometemos a manter em total sigilo a identidade dos alunos participantes deste estudo. A qualquer momento, você poderá retirar o seu consentimento para que o(a) menor sob sua responsabilidade participe da pesquisa. Garantimos que não haverá coação para que o consentimento seja mantido nem que haverá prejuízo ao(a) menor sob sua responsabilidade. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos dados do (a) menor sob sua responsabilidade, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por você. O aluno que não for participar da pesquisa em decorrência do não consentimento do responsável legal ou por não manifestar interesse, participará das atividades propostas no projeto de pesquisa uma vez que serão realizadas no horário de aula e constam no programa de ensino dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O material coletado desse aluno não será utilizado e será devolvido a ele.

O(A) menor sob sua responsabilidade também poderá retirar seu assentimento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, ele(a) também é livre para solicitar a retirada dos seus dados, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por você. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Em caso de qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, você poderá entrar em contato com os membros da equipe executora do projeto: Professor Dr João Carlos Biella, na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, *campus* Santa Mônica, Uberlândia, MG, 38408-100; telefone: (34) 3239-4411 e Professora Flordelice Souza Nunes, na av. Oritizio Borges, nº 1.284, Bairro Santa Mônica, Uberlândia, MG, 38408-164; telefone: (34) 32345968. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

Prof. Dr. João Carlos Biella

Prof^a Flordelice Souza Nunes

Eu, responsável legal pelo(a) menor _____, consinto na sua participação na pesquisa citada acima, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do responsável pelo(a) participante da pesquisa

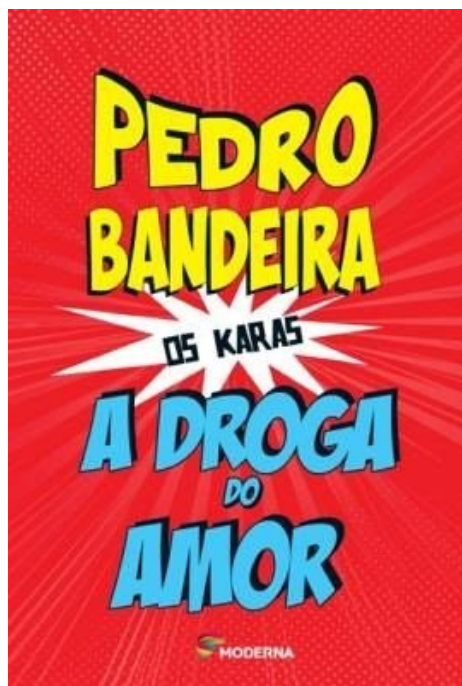
Rubrica do Participante da pesquisa

Rubrica do Pesquisador

ANEXO C - Modelo das projeções das capas dos do livros

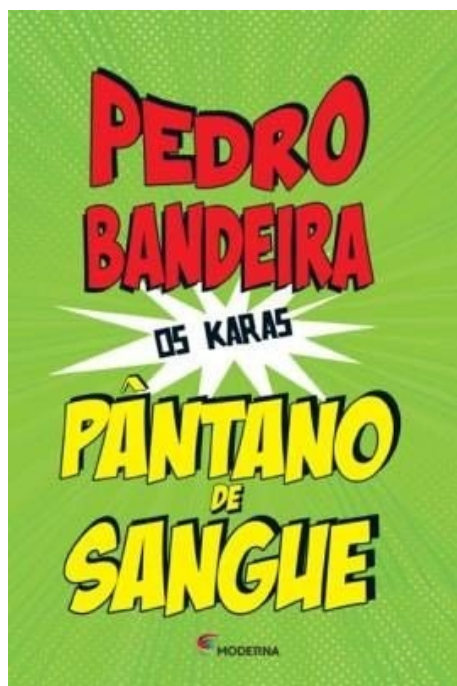
TEMA: INVESTIGAÇÃO

Figura 1 – Capa do livro A Droga do Amor



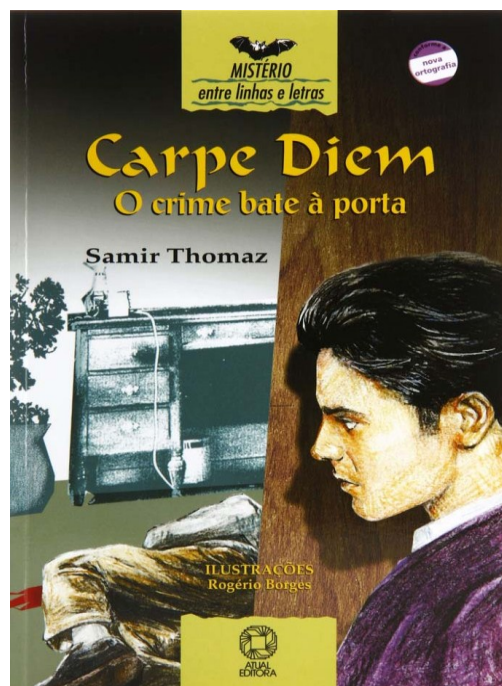
Fonte: Bandeira (2014).

Figura 2 – Capa do livro Pântano de Sangue



Fonte: Bandeira (2014).

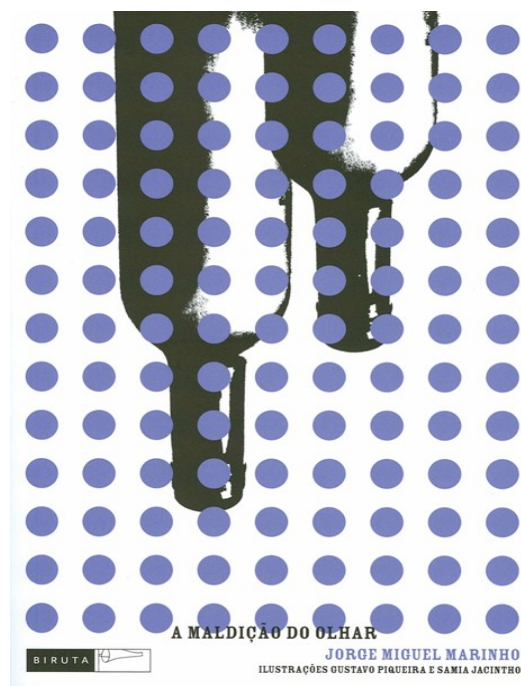
Figura 3 – Capa do livro *Carpe Diem O crime bate à porta*



Fonte: Thomaz (2000).

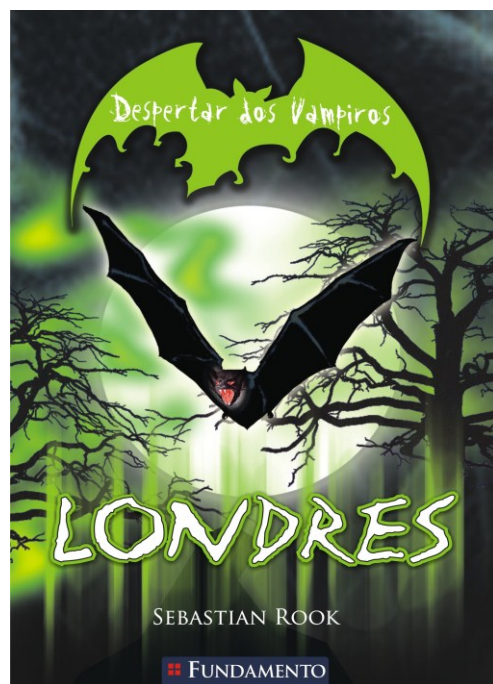
TEMA: VAMPIRO

Figura 4 – Capa do livro *A Maldição do Olhar*



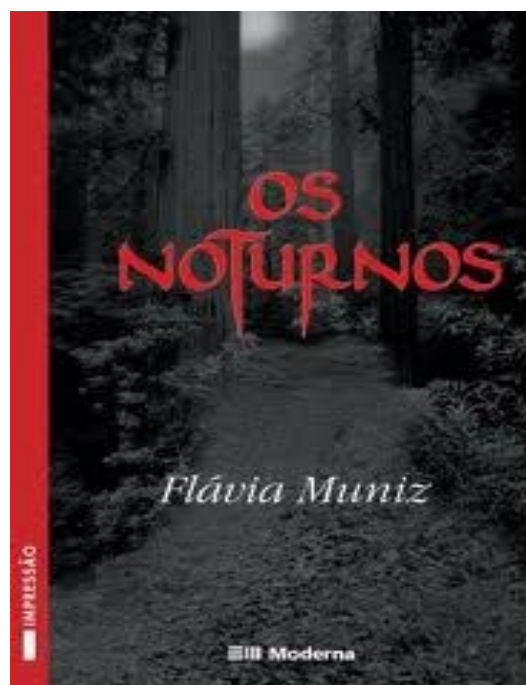
Fonte: Marinho, 2008

Figura 5 – Capa do livro *Despertar dos Vampiros Londres*



Fonte: Rook (2011).

Figura 6 – Capa do livro *Os noturnos* – Autor: Flávia Muniz



Fonte: Muniz (2003).

ANEXO D- Modelo folha com questionamentos para auxiliá-los na compreensão interpretação da leitura

Folha com questionamentos para auxiliar o participante da pesquisa na compreensão e interpretação da obra

a) Conexões pessoais: ao que a história o remeteu? A qual experiência de vida a história pode ser relacionada? Você se identifica com algum dos personagens (semelhança/diferença com ele)? Que tipo de leitor gostaria desse livro? Alguma personagem que gostaria de conhecer/ter conhecido na vida real? Compare personagens com você ou alguém que conhece.

b) identificação de elementos importantes: qual a ideia mais importante do texto? Qual é a parte mais interessante? O que o texto lhe trouxe sobre a vida? O título é adequado? Por quê?

c) Expressando sentimentos sobre a história: o que você sentiu ao ler o livro? Que partes fizeram você sente se sentir dessa maneira? Você acha que outra pessoa gostaria/não de ler e por quê? Você o recomendaria? Qual a sua parte favorita da história? Qual a personagem favorita? Você foi mudando de opinião ao ler a história?

d) Noticiando elaboração do texto: o quê perguntaria ao autor sobre o livro? Se pudesse trocar uma parte/personagem, o que trocaria? Há algo no livro que considerou estranho/esquisito? Por que o autor incluiu esse aspecto no livro? Há alguma coisa especial na escrita do livro? (Day et al., 2002, p. 98-9)

ANEXO E – Textos narrativos dos participantes da pesquisa

Narrativa com base na leitura da obra: A Droga do Amor de Pedro Bandeira

A casa assombrada

Sujeito P02

Os caras, um grupo de garotos que combatiam seres sobrenaturais, era formado por Pedro, Mateus e João. Pedro viajou para uma competição de natação, enquanto João e Mateus começaram uma investigação sobre uma casa que diziam ser assombrada por uma senhora que falecera. Resolveram ir até lá e, quando chegaram, se dividiram para procurar pistas que confirmassem essa história. Mateus estava em outra parte da casa, quando escutou o grito de João. Foi imediatamente ver o que estava acontecendo.

Não havia nada ali, nem mesmo o amigo. Procurou por todos os lugares e não o encontrou. Já desanimado, voltou para casa, pois precisava de ajuda. Ligou para Pedro e o informou sobre o que aconteceu. Decidido ajudar os amigos, resolveu retornar sem que a competição tivesse terminado. Com a chegada de Pedro, as investigações foram retomadas.

Os dois voltaram a casa e descobriam que existia um porão que judeus usavam para se esconder durante a Segunda Guerra Mundial. Porém, mesmo se escondendo ali, eles foram encontrados e mortos. Dentre eles, estava a dona da casa.

Pedro e Matheus deduziram que João só poderia estar preso no mesmo porão. Com um pouco de medo, decidiram que desceria até lá em busca do amigo. Um local muito escuro, cheio de teia de aranha e com muita sujeira. Com grande dificuldade, conseguiram entrar. Chamaram João, mas ele não respondeu. Quando estavam quase desistindo, Pedro resolveu olhar atrás de uma caixa enferrujada.

Com os olhos saltando de alegria, falou para Matheus que João estava ali desacordado. Os dois conseguiram tirar o amigo daquele lugar. Ao deixar a casa, eles botaram fogo nela. Não queriam que outros sofressem como eles. João só acordou no dia seguinte e não se lembrava de nada. Os garotos decidiram não contar nada que havia acontecido para não assustá-lo. Por causa desse episódio, os caras pararam de ir a lugares em que havia seres sobrenaturais sem antes investigar. Eles nunca esqueceram desse grande susto.

Narrativa com base na leitura da obra: *Carpe Diem* - O crime bate à porta de Samir Thomaz

O maior crime de BH

Sujeito P10

Lá estava Thomas, em um metrô de Belo Horizonte. Com doze anos, foi fazer sua primeira entrevista com Carlos Diew, um escritor famoso. Durante o trajeto para a casa dele, lia um livro de suspense do próprio escritor, pois se sentia mais seguro e com mais esperança de poder se tornar um jornalista renomado. Lembrou de sua professora de ciências, Magda. Sempre lhe dizia que tinha tudo para ser um grande jornalista, mas teria que fazer acontecer. Ficava feliz com o apoio dela, uma vez que era a única que pensava assim. Seus pais não agradavam dessa ideia.

Thomas foi direto para o condomínio. Na portaria, disse ao porteiro Gil que desejava entrar no apartamento doze do escritor Carlos. Ele parou e ficou um pouco pensativo, mas em seguida o levou até o elevador. Ao procurar o apartamento, estava um pouco ansioso e nervoso para fazer a primeira entrevista. Respirou fundo e saiu do elevador. Viu a porta aberta, o que pareceu muito estranho. Ele foi entrando e pedindo licença. Não viu nada ali. De repente, se deparou com Carlos caído no chão e, ao seu redor, cheio de sangue.

Aflito e sem saber o que fazer, começou a gritar por socorro, porém ninguém ouvia. Foi procurar ajuda no vizinho do apartamento ao lado e não havia ninguém lá. O elevador estava travado e ele teve que descer pelas escadas para chamar o porteiro, porque o interfone também não funcionava. Os dois voltaram correndo ao apartamento e tentaram chamar uma ambulância, porém só dava caixa postal. Thomas continuou tentando até dar certo. Minutos depois, a ambulância chegou e levou a vítima para o hospital. Ele ficou ali para avisar a polícia que quis saber o que acontecera.

Assustado, disse que também gostaria de saber, pois fora fazer uma entrevista e quando chegou viu que Carlos estava ferido. O policial ficou desconfiado dele, mas não poderia acusá-lo sem provas. Lembraram da câmera de segurança e foram olhar. Não conseguiram ver nada, e com isso Thomas foi conduzido à delegacia para prestar depoimento. O porteiro, vendo aquela cena e um inocente tendo que assumir a culpa de um crime que não cometera, resolveu contar à polícia o que realmente aconteceu ali. Foi ameaçado de morte se

dissesse alguma coisa, mas sua consciência não o deixaria calado. A esposa de Carlos junto com seu amante, que morava no apartamento ao lado, planejaram tudo.

Sabiam da entrevista de Thomas e armaram para que ele se tornasse o principal suspeito. Por isso, não tinha porta arrombada e nem suspeita de pessoas estranhas na câmara de segurança. Eles queriam ficar com todo o dinheiro da vítima. A polícia ofereceu proteção ao porteiro até que os dois fossem localizados. Voltando à residência do escritor, a polícia encontrou os amantes fazendo festa e comemorando a vitória. Não sabiam que o porteiro os havia entregado e estava sob a proteção policial. Acreditavam que ele estava em férias, por isso não o viu na portaria. Quando receberam voz de prisão, ficaram enlouquecidos e negaram tudo. Mas, uma mensagem no celular foi a prova cabal de que o porteiro dissera a verdade. Com os dois presos, ele voltou ao trabalho.

Thomas, ficou decepcionado, pois na sua primeira entrevista aconteceu um assassinato. Mesmo assim, teve certeza que realmente seria jornalista. Como havia acompanhado de perto a morte do escritor e a prisão dos assassinos, recebeu um convite para redigir e publicar a notícia no maior jornal da cidade. Começou a trabalhar ali como menor aprendiz. Tornou-se o maior jornalista investigativo do país, recebendo vários prêmios. Não se esqueceu de sua professora Magda, dedicando um desses prêmios a ela.

Narrativa com base na leitura da obra: Pântano de Sangue de Pedro Bandeira**Pantanal das mortes**

Sujeito P15

Era um dia normal no Colégio Elite. A aula de Língua Portuguesa terminou e a próxima seria de Língua Inglesa. Mas, o Professor Jailson, amados por todos da turma, não apareceu. Ele faltou sem dar qualquer explicação e isso não era normal. Apesar de sentir sua falta, todos ficaram felizes, pois iriam para quadra jogar bola. Nessa sala, havia um grupo chamado Caras. Na verdade, eles queriam ser chamados de os Caras, porém seus colegas os chamavam de manés por serem “nerds” e ficarem sempre isolados da turma. Só conversavam entre si. Além disso, estavam sempre tentando desvendar crimes e charadas.

Os jovens que faziam parte desse grupo eram: Caluzinho, Cabeça, Chumbo, Sidney e Karen. Enfim, a semana ia passando e todos ficavam se perguntando o que acontecera com Professor Jailson. Ninguém dava notícia. A única coisa que eles sabiam é que o professor viajou para o Mato Grosso sozinho, pois não tinha mulher, era solitário. Os Caras ficaram muito curiosos, querendo descobrir o que havia acontecido, mas não podiam. Eram adolescentes de quinze anos e viviam sob a guarda de seus pais. Cabeça era o único que não tinha pai e nem mãe. Morava com a avó, que era caduca e ele é quem cuidava dela.

Passaram-se semanas, até que o colégio contratou um professor substituto chamado Jeovaldo. Alto, muito chato e ficou conhecido como pastor Jeovaldo, porque já tinha sido pastor. A turma não gostou dele. Precisavam do professor Jailson. Dessa forma, os Caras traçaram um plano para descobrir o paradeiro desse professor. Cabeça foi para o Mato Grosso do Sul com uma câmera instalada em seu corpo. Sidney ficou vigiando as imagens. Quando percebeu que o amigo estava em perigo, ele foi para lá também junto com Chumbinho. Mentiram para seus pais que ficariam uma semana fora, numa excursão da escola. Não queriam mentir para a família, mas amavam o professor e queriam salvá-lo.

Na escola, Karen e Caluzinho ficaram responsáveis de inventar desculpas para as faltas dos amigos. Além disso, tiveram que cuidar da avó do Cabeça. Os dois chegaram ao Pantanal e demoraram muito para acharem uma pista sobre o caso. Porém, nessa procura, pessoas desconfiaram que eles estavam investigando alguma coisa sobre o professor. Quando chegaram ao local que havia marcado de encontrar Cabeça, ele não estava lá. Ficaram

preocupados e foram perguntando para as pessoas se o viram por ali. Uma delas disse que o viu entrando em uma Limousine preta. Os amigos deduziram que ele tinha sido sequestrado.

Investigando agora também o sequestro, descobriram que a tia Clotilde era a mãe do Cabeça e o assassino era o seu pai Eric. Nesse momento, o mundo para eles virou de cabeça para baixo. Depois de um tempo de investigação, conseguiram resgatar o amigo e seus pais foram presos. Encontraram o corpo do Professor Jailson que teve um funeral digno da pessoa de bem que era. Segundo um senhor de idade bem avançada, o motivo da morte foi por ele ter desvendado o mistério do tráfico de drogas e pedras preciosas que ocorria naquele lugar.

Os assassinos quase não deixaram testemunhas e nem provas, por isso, só os pais do cabeça permaneceram presos. Eles confessaram o crime, mas não quiseram contar quem eram os mandantes, temendo pela vida do filho. Voltaram para casa e seus pais descobriram a mentira. Mesmo reconhecendo o carinho deles pelo professor, receberam castigo por terem mentido. A escola nunca mais foi a mesma depois da morte do professor.

Narrativa com base na leitura da obra: A Maldição do Olhar de Jorge Miguel Marinho

O segredo no olhar de Alice

Sujeito P18

Alice, que um dia viveu no mundo das maravilhas, ficou aprisionada por muitos anos dentro de um espelho. Nesse período, conheceu um jovem vampiro que se apaixonou por ela e conseguiu libertá-la dali. Embora estivesse grata por isso, decidiu partir e visitar outros universos. Sentiu-se livre de verdade, pois pelo menos uma vez na vida poderia ser quem realmente era. Enquanto experimentava coisas novas em outro mundo, o vampiro não entendia por qual motivo Alice partira e não permanecera ao seu lado. Ambos estavam bem confusos sobre seus sentimentos. Ele a amava, porém já não sabia se esse amor era correspondido.

Ela realmente o amava, mas não aceitava a ideia de se aprisionar a um garoto vampiro que mal conhecia. Não queria se prender a nada, porque sempre viveu sozinha e acreditava que os seres não eram confiáveis. Além disso, achava que ninguém poderia fazer as coisas para si a não ser ela mesma. Já passara por tantas situações difíceis sem ter alguém para apoiá-la.

A doce menina escondia um segredo. Havia coisas que ela não contara a ninguém. Como perdeu sua mãe quando ainda era criança, não existia alguém em quem poderia confiar e nem para protegê-la. Coisas ruins aconteceram... Coisas das quais Alice não se orgulhava. Pelo contrário, sentia pavor. Não revelaria os motivos de sua ansiedade e depressão. Não poderia falar que estava doente e nem o motivo que a deixara assim. A sociedade impunha que ela fosse forte o tempo todo, exigia que fosse perfeita. Mas, depois de tudo que passara, a perfeição não fazia mais parte de sua vida.

De acordo com os sistemas hipócritas dessa sociedade, as pessoas não deveriam mostrar suas dores, uma vez que isso seria sinal de fraqueza. Mas, ela queria gritar, chorar e dizer que não estava bem. Que psicologicamente estava destruída, magoada. Não poderia fazer isso, pois tinha medo que zombassem dela e de seus sentimentos.

Pensava que tudo o que estava sentindo fosse passar, tinha que passar. Porém, temia e indagava sempre se suportaria tudo isso sozinha novamente. Não conseguiu esquecer o que havia acontecido. A morte repentina de sua mãe ainda tornou aquela situação mais difícil. A cada minuto que passava, ela ficava pior. Era como se não fosse possível fugir das amargas lembranças. Seus pulsos estavam completamente cobertos pela única coisa que aliviava seus

pensamentos, que amenizava toda aquela dor. Já não sentia mais as dores daqueles machucados, tamanho era seu sofrimento.

Desesperada, refletia se realmente valeria a pena suportar tanta dor e se deveria continuar a viver. A vida já não fazia mais sentido. Imaginava ser forte, mas percebeu que não era o suficiente para enfrentar tantos desafios. Não queria ser julgada pelo que acontecera com ela e por não aguentar mais este mundo. Sua mente a torturava e já estava se cansando disso. Decidiu que colocaria um fim em tudo, mas antes quis encontrar novamente com o jovem e solitário vampiro. Gostaria de falar sobre seus sentimentos por ele pelo menos uma última vez. Com isso, retornou ao mundo estranho onde havia o conhecido, e chegando à cidade, foi direto a sua casa.

Ao chegar, ficou paralisada. Não sabia se deveria mesmo dizer sobre seus sentimentos a ele. Receosa, resolveu voltar sem falar com o vampiro. Apenas deixou uma carta debaixo da porta, dizendo que o amava. Mas não queria que ele ficasse com alguém como ela. Ele não merecia estar ao lado de uma garota impura. Sua consciência a martirizava, repetindo isso. Disse a ele que estava desistindo de tudo, mesmo o amando muito. Renunciaria a ele e a vida dela também. Desejou felicidades ao vampiro. Achava que ele ainda poderia ser feliz, pois conseguiria uma pessoa melhor que ela.

Ela foi embora, pensando em realmente colocar um fim naquele martírio. Chegando em sua casa, tirou as blusas de mangas que usava para encobrir os machucados de seus pulsos. Conseguiu deixá-los ainda mais feridos. Depois disso, jogou suas lâminas pela janela do prédio em que morava, tentando aliviar suas tristes lembranças. Sentindo que isso não adiantaria, ela suspirou profundamente, seguiu até o armário que ficava em seu quarto, pegou alguns de seus remédios controlados, os quais já não usava há tempos, e tomou-os de uma só vez.

Alice sentiu-se muito mal e acabou desmaiando. Aos poucos sua respiração foi parando, levando à morte. O jovem vampiro, ao saber da notícia, entrou em profunda tristeza. Mesmo assim, decidiu ir até à moradia de sua amada para vê-la pela última vez. Chegando lá, encontrou um velho diário jogado aos seus pés. Resolveu abri-lo e ler o que havia escrito ali, descobrindo o lado sombrio que ela escondia. A doce garota fora abusada na infância. Ele ficou sem reação e muito comovido com a história da vida dela.

Diante dessa descoberta, agora entendia várias atitudes de sua amada. Sem conseguir controlar os sentimentos, deixou escapar uma lágrima de seus olhos. Mesmo assim, segurou o choro, partindo com o diário. O jovem vampiro, que já se encontrava em profunda tristeza, resolveu se isolar e viver para sempre somente com a lembrança de seu grande amor.

Narrativa com base na leitura da obra: Despertar dos Vampiros – Londres de *Sebastian Rook*

A praga dos vampiros

Sujeito P24

“Ele estava suando, com a respiração pesada e o rosto branco de medo com o susto que levou. O colarinho da camisa dele estava manchado de vermelho.”

O jovem Bem Cole nunca poderia imaginar que uma viagem da Inglaterra ao México na companhia do pai, um antropólogo, e de dois amigos companheiros de pesquisas, se tornaria uma jornada de terror pela selva tropical. Os rumos da expedição mudaram após um estranho acidente com o pai de Bem, Sir Donald Finlay. Era um homem simpático e afável, que se transformou em um tirano arrogante, após ter ficado preso em uma caverna, conversando com os morcegos, aparentemente inofensivos.

Sua única preocupação, depois de ficar livre, era cuidar das criaturas que trouxe da caverna em que estivera preso e deixá-las nas gaiolas para serem estudadas. Apesar da arrogância, se juntou aos outros pesquisadores para iniciarem o trabalho. Só não esperavam que algo inesperado acontecesse. Os nativos que os ajudavam começaram a sofrer de um mal súbito, do qual as criaturas presas também sofriam. Muito sangue foi derramado ali. A única explicação para o fato era a mais irracional possível, ou seja, não havia explicação.

Depois de hesitar um tempo, Ben Cole reconheceu que algo perigoso estava acontecendo. Se não tomasse uma atitude rápida, a morte de muitas pessoas seria apenas uma questão de tempo. Descobriu que os morcegos iriam atacar a cidade de Londres. E para isso, contaminaram os que estavam ali. Desesperado, comunicou ao grupo que retornariam para a Inglaterra. Seu pai, que até então também não sabia de nada, resistiu muito, mas acabou obedecendo à ordem do filho. Ben pediu que um de seus companheiros ficasse ali para ajudá-lo nessa batalha. Só partiria após três dias, data em que os invasores revelariam o dia do ataque. Deixaria os companheiros e o pai na cidade deles e partiria em seguida para a que seria atacada.

Passaram-se os três dias, tempo combinado que o ficou no local sairia dali e deveria voltar pelo mesmo caminho. Porém, a embarcação com uma bússola que ficara para ele ir

havia desaparecido. Teria que voltar pelo mesmo trajeto de qualquer jeito. Seria o único meio de impedir que Londres fosse tomada pelos morcegos assassinos. Para ele, enfrentar algo que surgiu das profundezas do sobrenatural seria uma tarefa difícil e a menor falha poderia ser fatal.

Com isso, o garoto tentou lembrar qual foi o caminho que ele veio. Estava aflito para chegar lá, cidade onde nascera, e salvar a sua Terra natal dessa invasão. Avistou um barco abandonado naquele lugar, entrou nele, levantou as velas e seguiu viagem. Porém, não percebeu que vinha uma tempestade e que havia ali duas enormes presas em busca de um objeto. Sozinho e com muito medo, teve que enfrentar aquela situação. Conseguiu livrar-se daquelas presas, mas a tempestade provocou danos na embarcação, deixando-o desacordado por um tempo.

Ao despertar, quando já estava próximo ao seu destino, deparou-se com uma espada estranha feita de alho. Era o objeto que as presas procuravam. Chegando a Londres, encontrou Ben. Entristecidos, não sabiam como enfrentar os vampiros que atacariam ali. Depois de pensarem muito, não conseguiram enxergar algo que poderia combater aqueles seres.

Os dois, já desanimados e sem saber o que iam fazer, decidiram descansar um pouco. Enquanto isso, o amigo contou a Bem o que aconteceu durante sua viagem naquele barco velho. Nesse momento, lembrou da espada que encontrou lá. Ao vê-la, Ben, emocionado e aliviado, disse que eles já tinham como combater os vampiros. Explicou que o alho, além de tempero, também era usado para exterminar vampiros.

Combinaram como fariam para usar a espada. Chegado o dia do ataque, colocaram o plano em prática. Ben e o amigo se esconderam, e à medida que os sanguessugas apareciam, apontavam a espada para eles. Mas, para surpresa dos dois, os vampiros não morreram, apenas se tornaram humanos. Descobriram, então, que havia sido feito uma magia para que as pessoas que visitassem aquela floresta virassem vampiros.

Ao pesquisarem mais sobre o assunto, entenderam que essa magia só seria quebrada com a espada de alho que seria encontrada em um barco abandonado. Muitos viram esse barco, contudo só o amigo de Ben teve coragem de entrar nele. Por isso, essas pessoas viveram aprisionadas nessa bruxaria por muitos anos e resolveram que voltariam para Londres, mesmo que fosse com uma invasão. Os dois amigos ficaram felizes, pois conseguiram salvar a cidade e libertar as pessoas daquela maldição. Retornaram a Paris, lugar onde estudavam, e escreveram um livro sobre essa história.

Narrativa com base na leitura da obra: Os Noturnos de Flávia Muniz

Os noturnos

Sujeito P26

Certo dia, André e Ana Paula, irmãos caçadores de vampiros, decidiram ir a uma floresta à meia noite para encontrá-los. Era noite de lua cheia e os vampiros estavam mais selvagens que o normal. Não controlavam o que faziam e buscavam sangue humano. Os irmãos entraram naquele lugar com seus equipamentos amedrontados. Apesar de ser lua cheia, estava bastante escuro. Mas, seguiram em frente.

Alguns minutos depois de estarem ali, perceberam que um dos equipamentos vibrava e tinha uma seta que apontava em certa direção. Atemorizados, olharam para trás e num passe de mágica já estavam em outro lugar cheio de vampiros. Hiran, o superior deles, chegou até André e Ana Paula e perguntou o que faziam ali. Os irmãos que gostavam de caçá-los, ainda com medo, não conseguiram dizer uma única palavra.

Com isso, Hiran os levou para uma masmorra, onde ficava seu camarim, a fim de que eles explicassem o motivo de invadirem o espaço deles àquela hora da noite. Só saíam dali quando resolvessem falar. O vampiro os deixou ali e foi para o seu quarto dormir, porém, não conseguiu. Pensava em Ana Paula o tempo todo. Se deu conta de que estava completamente apaixonado por ela.

Sofria por não saber o que fazer e como diria a sua horda que se apaixonara por uma humana, sendo isso proibido entre eles. Decidiu que seria melhor esperar e ter certeza do que realmente sentia. No dia seguinte, foi à masmorra ver os irmãos. Ao se deparar com a Ana Paula, seus olhos brilhavam como dois diamantes. Percebera então que estava mesmo apaixonado. Disfarçando o sorriso bobo que dera, perguntou como estavam, mas eles não responderam.

Hiran insistiu novamente no porquê de estarem naquela floresta. Ana Paula resolveu falar e disse que desejavam descobrir mais sobre o mundo dos vampiros. Ele viu a possibilidade de tê-la por mais tempo perto dele. Disse que os ajudariam e teriam dois meses para permanecerem ali. Os dois concordaram com a proposta e já queriam dar início a sua pesquisa.

Ele os levou até a sala de reunião de toda orda e disse para os vampiros que os irmãos os estudariam por dois meses. Depois disso, voltariam ao seu habitat natural. Questionado se

haveria votação para aquela decisão, o vampiro apaixonado foi incisivo e disse que tudo já estava decidido. Luke, Daimon e Bóris não aprovaram a ideia e planejaram então atacar Ana Paula quando completasse um mês que estivesse ali.

Hiran aproveitou cada segundo perto da amada para conseguir conquistá-la. Sem que ele percebesse, Ana Paula também ficava cada dia mais apaixonada. Alguns dias se passaram e os dois começaram a namorar. André ficou feliz por sua irmã e também por estar no lugar que sempre sonhou.

O dia marcado por Luke, Daimon e Bóris chegou. Atacariam Ana Paula quando ela estivesse passeando sozinha. Como era de costume, ela foi dar uma volta na floresta. Amava contemplar as estrelas deitada na grama. Olhou para o alto admirada com a beleza que se espalhava no céu. Mas, os três malvados não tiveram compaixão. Atacaram-na, esfaqueando o seu corpo. Uma hora depois da tragédia, André e Hiran preocupados com a demora dela, saíram a sua procura. Já era tarde e ela não chegara.

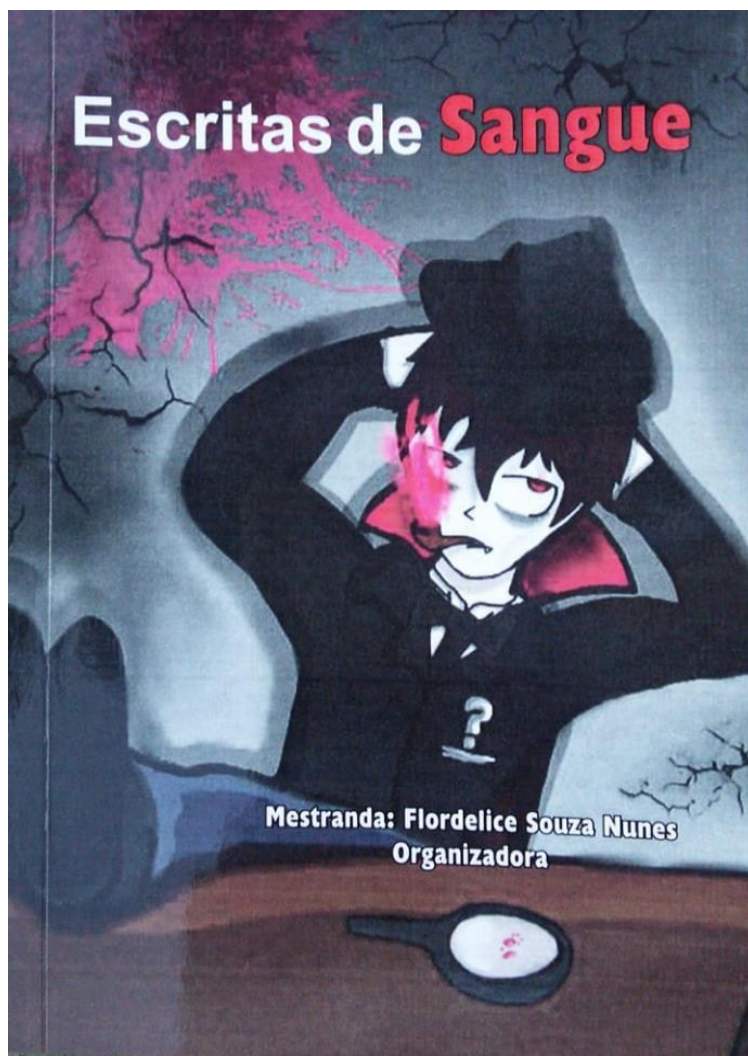
Andaram por um tempo sem encontrá-la, até que Hiran avistou algo mais adiante. Não querendo acreditar, viu sua amada toda ensanguentada e esfaqueada. Ao sentir que ela havia morrido, chamou André para ver o que acontecera. O irmão não se conteve e começou a chorar. O vampiro apaixonado ficou transtornado com o ódio que sentia e só pensava em vingança. Começou a imaginar quem poderia ter feito aquela maldade. Veio à sua mente os três vampiros que mais aprontavam na horda e que se declararam contra os estudos.

Ele não pensou duas vezes. Disse ao irmão da amada que sabia quem cometera aquela atrocidade e iria se vingar. André apenas balançou a cabeça, apoiando a decisão dele. Hiran foi atrás dos três e os pegou de surpresa, esfaqueando-os assim como fizeram com Ana Paula. Retornou ao local onde deixara o irmão dela e exigiu que ele fosse embora da floresta.

Inconformado com a aquela morte e sentindo-se culpado por não tê-la protegido, resolveu que daria um fim em sua vida. Voltou ao local em que Ana Paula fora assassinada e, olhando as estrelas que ela contemplava, disse que também morreria ali. Esperou que os raios solares invadissem o seu corpo e foi desfalecendo até soltar o último suspiro. A morte foi o único remédio para curar a dor de quem perdeu o único e grande amor.

ANEXO F – Modelo da capa do livro publicado

Figura 1 – Capa do livro



Fonte: dados da pesquisa.