



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



MARLENE EURÍPEDES GONÇALVES

**LITERATURA JUVENIL SOB A LUZ DA LEITURA SUBJETIVA: UMA PROPOSTA
DIDÁTICA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

UBERLÂNDIA/MG
2023

MARLENE EURÍPEDES GONÇALVES

**LITERATURA JUVENIL SOB A LUZ DA LEITURA SUBJETIVA: UMA
PROPOSTA DIDÁTICA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS –, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. João Carlos Biella

**UBERLÂNDIA/MG
2023**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

G635 Gonçalves, Marlene Euripedes, 1972-
2023 LITERATURA JUVENIL SOB A LUZ DA LEITURA
SUBJETIVA:

[recurso eletrônico] : UMA PROPOSTA PARA OS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL / Marlene
Euripedes Gonçalves. -2023.

Orientador: João Carlos Biella.

Dissertação (Mestrado) - Universidade
Federal deUberlândia, Pós-graduação em Letras.
Modo de acesso: Internet.

Disponível em:

<http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.191>Inclui
bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Biella, João Carlos ,1968-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia.
Pós- graduação em Letras. III. Título.

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras
Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G207 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3291-8323 - www.profletras.ileel.ufu.br - secprofletras@ileel.ufu.br

**ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO**

Programa de Pós-Graduação em:	Mestrado Profissional em Letras				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional				
Data:	23 de março de 2023	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	12112MPL011				
Nome do Discente:	Marlene Eurípedes Gonçalves				
Título do Trabalho:	LITERATURA JUVENIL SOB A LUZ DA LEITURA SUBJETIVA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL				
Área de concentração:	Linguagens e Letramentos				
Linha de pesquisa:	Estudos Literários				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Literatura juvenil e sua contribuição para o processo de formação de leitores literários: mercado, arte, estética e ensino				

Reuniu-se na sala 1U209, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Letras, assim composta: Professores Doutores: Prof. Dr. Pedro Afonso Barth, Doutor em em Letras pela Universidade Estadual de Maringá – UEM; Profa. Dra. Carolina Duarte Damasceno Ferreira, Doutora em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; Prof. Dr. João Carlos Biella, Doutor em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). João Carlos Biella, apresentou a Comissão Examinadora e a candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Mestre**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Carolina Duarte Damasceno Ferreira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 24/03/2023, às 15:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **João Carlos Biella, Professor(a) do Magistério Superior**, em 24/03/2023, às 16:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Pedro Afonso Barth, Professor(a) do Magistério Superior**, em 24/03/2023, às 17:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4364876** e o código CRC **2C45F04C**.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor João Carlos Biella, com quem aprendi a admirar, pela orientação carinhosa e sempre aberta ao diálogo.

À Professora Carolina Duarte Damasceno Ferreira, pela leitura atenta dos meus trabalhos, rica em sugestões e estímulos.

À Universidade Federal de Uberlândia, pelo apoio institucional; e aos professores Marlúcia Maria Alves, Maurício Viana de Araújo, Marisa Martins Gama-Khalil, Eliana Dias Pafumi e Adriana Cristina Cristianini, pela dedicação com que ministraram suas disciplinas.

Aos meus ex-alunos, pelo apoio e compreensão por minha ausência nas aulas, às segundas-feiras, durante os dois últimos anos.

Aos colegas de mestrado, por caminharmos juntos nesta empreitada, em especial aos colegas Thamyres, Kellyne e Marcos, pelas mãos dadas durante os dilemas pessoais.

À Professora da graduação, Simone, toda gratidão, por me apresentar, de forma fascinante, a teoria literária.

Ao colega e amigo Evandro de Miranda, por nossos inúmeros colóquios literários.

À amiga Lidiane, que abriu mão de nossos encontros semanais, para que eu pudesse estudar.

À amiga Gisele, pelo amor de irmã e todo o apoio durante esse tempo.

À colega e amiga Alessandra Andrade, pela torcida e generosidade.

Aos grandes amigos: Fabrício Rodrigues, Rodrigo Reis, Márcia Andréia e Franco, pela generosidade desmedida, que me fez sempre seguir em frente não somente em relação à pesquisa.

À minha filha Letícia, por estar sempre comigo, mesmo quando precisei me dedicar aos estudos e deixei de aproveitar mais nosso tempo juntas; e pela luz que dá à minha vida.

Às minhas irmãs Marlúcia (*in memoriam*) e Maria Aparecida, pela torcida e compreensão com a falta de tempo para os encontros em família.

À minha mãe, Aparecida, pelo amor incondicional e pela paciência durante o período de estudo.

À Melzinha, pelo olhar doce e pela companhia nas madrugadas de estudo.

“Cada pedaço que guardo em mim
Tem na memória o anelar
De outros pedaços
E da história que me resta
Estilhaçados sons esculpem
Partes de uma música inteira.
Traço então a nossa roda gira-gira
Em que os de ontem, os de hoje,
E os de amanhã se reconhecem
Nos pedaços uns dos outros
Inteiros.”
Roda dos não ausentes
Conceição Evaristo

RESUMO

A formação de leitores literários é um dos grandes desafios encontrados no ensino de literatura do século XXI. Esse problema está além do Ensino Fundamental e perpassa o Ensino Médio, haja vista o problema da concepção da Literatura como pretexto para o ensino de gramática ou o seu caráter, tradicionalmente, apenas, historiográfico. Realizou-se, por meio desta dissertação, diante da preocupação em oferecer um ensino de literatura, nas escolas públicas, capaz de formar leitores críticos e criativos, uma pesquisa bibliográfica a respeito da formação de leitores literários e da literatura juvenil por meio da perspectiva da leitura subjetiva; e nos pressupostos da pesquisa-ação. Para tanto, assentou-se, como suporte teórico, nos autores: Rildo Cosson (2006-2013-2020), Barthes (1987), Antônio Candido (1995), Chambers (2007), Cecilia Bajour (2012), Colomer (2003-2008), Petit (2008), Rezende (2013), Langlade (2013), Jouve (2002 e 2013), Rouxel (2012 e 2013), e Thiollent (2008). Colaboraram para a participação da pesquisa apresentada nesta dissertação a pesquisadora e estudantes dos 9º anos do Ensino Fundamental II. Utilizou-se a leitura/escuta de forma compartilhada e autônoma, de relatos dos leitores em diários de leitura, rodas de conversa e produção escrita. Propôs-se um produto ao término do trabalho, referente à reescrita criativa, a partir da leitura do romance **Senhor das Moscas**, de William Golding, cujo resultado implicou a criação de novas interpretações do texto. Esta pesquisa contemplou a leitura literária para a formação de leitores literários juvenis com base na concepção da subjetividade do leitor.

Palavras-chave: Literatura Juvenil. Leitura Subjetiva. Senhor das Moscas. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

*The formation of literary readers is one of the great challenges encountered in teaching Literature in the 21st century. This problem goes beyond elementary school and permeates high school, given the problem of conceiving literature as a pretext for teaching grammar or considering only its historiographical bias. This research, in view of the concern to offer a teaching of literature, in public schools, capable of forming critical and creative readers, aimed to carry out a bibliographical research on the formation of literary readers and youth literature through perspective of subjective reading; and in the assumptions of action research. For that, we use as theoretical support Rildo Cosson (2006-2013-2020), Barthes (1987), Antônio Cândido (1995), Chambers (2007), Cecília Bajour (2012), Colomer (2003-2008), Petit (2008), Rezende (2013), Langlade (2013), Jouve (2002 and 2013), Rouxel (2012 and 2013), and Thiollent (2008). The methodology used had the participation of a researcher and students of the 9th grade of Elementary School II, using reading/listening in a shared and autonomous way, of readers' reports in reading diaries, conversation circles and written production. The product consists of creative rewriting from the reading of the novel *Senhor das Moscas*, by William Golding, which resulted in the creation of new interpretations of the text. This research contemplated literary reading in the formation of young literary readers based on the conception of the reader's subjectivity.*

Keywords: *Youth Literature. Subjective Reading. Lord of the flies. Elementary School.*

SUMÁRIO
LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – anotações do diário de leitura sobre a motivação pelo PART12	77
Figura 2 – diários de leitura.....	79
Figura 3 – anotações do diário de leitura sobre o capítulo I pelo PART20.....	81
Figura 4 – anotações do diário de leitura sobre os capítulos II e III pelo PART26	83
Figura 5 – anotações do diário de leitura sobre o capítulo IV pelo PART19.....	84
Figura 6 – anotações do diário de leitura sobre os capítulos V, VI e VII pelo PART18	85
Figura 7 – anotações do diário de leitura sobre o capítulo VIII pelo PART14	86
Figura 8 – anotações do diário de leitura sobre o capítulo IX, X e XI pelo PART22.....	87
Figura 9 – anotações do diário de leitura sobre o capítulo XII pelo PART30	88
Figura 10 – reescrita elaborada pelo PART12.....	90
Figura 11 – reescrita elaborada pelo PART21.....	92
Figura 12 – reescrita elaborada pelo PART23.....	93
Figura 13 – reescrita elaborada pelo PART23.....	95
Figura 14 – reescrita elaborada pelo PART23.....	97
Figura 15 – reescrita elaborada pelo PART23.....	98
Figura 16 – reescrita elaborada pelo PART20.....	99
Figura 17 – reescrita elaborada pelo PART20.....	100
Figura 18 – reescrita elaborada pelo PART15.....	102
Figura 19 – reescrita elaborada pelo PART03.....	104

SUMÁRIO
LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – pergunta 1– você tem o costume de frequentar livrarias ou bibliotecas?.....	72
Gráfico 2 – Pergunta – quais suportes de texto têm em sua casa?	72
Gráfico 3 – pergunta 3 – você gosta de ler?	73
Gráfico 4 – pergunta 4 – você se lembra do último livro que leu? Se sim, qual?	73
Gráfico 5 – pergunta 5 – você sabe o que é romance?	74
Gráfico 6 – pergunta 6 – você se lembra de um romance trabalhado na escola? Qual é o título?.....	74
Gráfico 7 – pergunta 7 – você se lembra de algum escritor? Se sim, qual?	75
Gráfico 8 – pergunta 8 – você já pediu emprestado algum livro de romance na biblioteca da escola? Se sim, gostou do livro?	75

SUMÁRIO
LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – modelo de questionário.....	58
Quadro 2 – modelo de relato oral	59
Quadro 3 – modelo de relato escrito.....	59
Quadro 4 – modelo de introdução	60
Quadro 5 – modelo de leitura	61
Quadro 6 – modelo de leitura	62
Quadro 7 – modelo de leitura	63
Quadro 8 – modelo de leitura	64
Quadro 9 – modelo de leitura	65
Quadro 10 – modelo de leitura	66
Quadro 11 – modelo de leitura	67
Quadro 12 – modelo de roda de conversa	67

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
LEITURAS NO ENSINO FUNDAMENTAL	12
LEITURAS NO ENSINO MÉDIO	13
LEITURAS NA GRADUAÇÃO EM LETRAS	13
O TRABALHO COM O LITERÁRIO EM SALA DE AULA E AS CONTRIBUIÇÕES DAS LEITURAS NO MESTRADO	14
JUSTIFICATIVA PARA A PESQUISA	15
A ESCOLHA DA OBRA	18
A ESCOLHA DO GÊNERO	19
OBJETIVOS DA PESQUISA	20
1. FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS	21
1.1. A INTERAÇÃO ENTRE O LEITOR E A OBRA.....	21
1.2. A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA.....	22
1.2.1. A leitura autônoma	25
1.2.2. A leitura compartilhada	25
1.3. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA.....	28
1.4. AS REFLEXÕES DE COSSON SOBRE O ENSINO DE LITERATURA NO BRASIL	30
1.5. O LETRAMENTO LITERÁRIO	33
1.6. A SEQUÊNCIA BÁSICA DE COSSON.....	38
2. A LITERATURA JUVENIL E A LEITURA SUBJETIVA	40
2.1. A LITERATURA INFANTOJUVENIL NAS ESCOLAS BRASILEIRAS.....	40
2.2. A LEITURA SUBJETIVA	44
2.3. OS DIÁRIOS DE LEITURA	52
2.4. A ESCUTA LITERÁRIA.....	53
2.5. A REESCRITA CRIATIVA	55
3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: APLICAÇÃO EM SALA DE AULA	56
3.1. QUESTIONÁRIO	57
3.2. MOTIVAÇÃO.....	58
3.2.1 Relato oral apresentado pelo Professor-mediador	59
3.2.2. Proposta de relato escrito para o estudante.....	59
3.3. INTRODUÇÃO	60

3.4. LEITURA	61
3.5. MOMENTO DE ESCUTA.....	67
3.6. A ESCRITA LITERÁRIA.....	68
4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	69
4.1. LOCAL DA PESQUISA	69
4.2. SUJEITOS DA PESQUISA	71
4.3. APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO	71
4.4. MOTIVAÇÃO.....	76
4.5. INTRODUÇÃO.....	79
4.6 DIÁRIO DE LEITURA.....	79
4.7. LEITURA	80
4.8. RODAS DE CONVERSA.....	88
4.9. PRODUÇÕES ESCRITAS.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	107
ANEXOS: REESCRITA DOS OS PARTICIPANTES	111
ANEXO A – IMAGEM 30 – PART08	111
ANEXO B – IMAGEM 31 – PART22.....	112
ANEXO C – IMAGEM 32 – PART07.....	113
ANEXO D – IMAGEM 33 – PART14	114
ANEXO E – IMAGEM 34 – PART24.....	115
ANEXO F – IMAGEM 35 – AL27	116
ANEXO G – IMAGEM 36 – AL25	117
ANEXO H – IMAGEM 37 – AL30	118
ANEXO I – IMAGEM 38 – PART18.....	119
ANEXO J – IMAGEM 39 – PART11.....	120
ANEXO K – IMAGEM 40 – PART26	121
ANEXO L – IMAGEM 41 – PART17.....	122
ANEXO M – IMAGEM 42 – PART09.....	123
ANEXO N – IMAGEM 43 – PART05	124
ANEXO O – IMAGEM 44– PART13	125
ANEXO P – IMAGEM 45 – PART19	125
ANEXO Q – IMAGEM 46– PART02	126
ANEXO R – IMAGEM 47 – PART04.....	128

SUMÁRIO

ANEXO S – IMAGEM 48 – PART29	128
ANEXO T – IMAGEM 49– PORT16	129
ANEXO U – IMAGEM 50– PORT06	131
ANEXO V – IMAGEM 51 – PART28	132
APÊNDICES	133
APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR ENTRE 12 E 18 ANOS INCOMPLETOS	133
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL POR MENOR DE 18 ANOS	134
APÊNDICE C – DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE.....	135
APÊNDICE D – TERMO DE COMPROMISSO EQUIPE EXECUTORA.....	136

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

LEITURAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

¹Minha experiência como leitora teve início tardio, na cidade de Tupaciguara, Estado de Minas Gerais, onde nasci e morei durante muitos anos. Aos 7 anos, fui matriculada em uma escola, localizada próxima de minha casa, quando começou meu sonho de “estudar muito”. A ²Escola Estadual Braulino Mamede era grande, mas a biblioteca — muito parecida com as de hoje — servia como depósitos de livros didáticos, mapas e outros materiais didáticos, que ocupavam parte do espaço destinado às obras literárias.

A literatura, para mim, até então, era algo muito distante. Em casa, nunca tive a oportunidade de ler, por isso meu acesso ao universo literário somente aconteceu no 1º ano do Ensino Fundamental. No começo dos anos 1980, a coleção Vaga-Lume já fazia parte do acervo de nossa biblioteca. Essa coleção foi marcante para as crianças que estudaram naquela época e foram muito importantes para a minha iniciação no universo literário. Os livros **Cachorrinho Samba** (na cidade, na floresta, na fazenda) aflorou, em mim, o caráter imaginoso da leitura. No afã de amar cachorros e não poder ter um, o texto de Maria José Dupré foi responsável por minha apropriação da leitura, além da identificação com a personagem principal.

Outros livros da coleção Vaga-lume, como: **A Ilha perdida** (Maria José Dupré); **Um cadáver ouviu rádio** (Marcos Rey); **O caso da borboleta Atíria** e **Escaravelho do Diabo** (Lúcia Machado de Almeida) foram marcantes e essenciais. A obra **Éramos Seis** (Maria José Dupré) mexeu bastante comigo, talvez em virtude de a história perpassar as Primeiras e Segundas Guerras Mundial. No livro, a autora apresenta, de forma simples, as transformações sociais ocorridas no intervalo entre as Guerras. A teoria marxista explicada por Dupré me causou estranheza, ou melhor, trouxe um incômodo diante de algo desconhecido. A leitura, de alguma maneira, me provocou, pois naquele momento o Brasil passava por um período de instabilidade financeira, dada a maxinflação, o que tornava tudo muito triste.

Durante minha passagem pela Escola Estadual Braulino Mamede, não recorro de realizar avaliações escritas, resumos e fichas de leitura. Lia sem nenhuma obrigação de “prestar

¹ Optei por usar a primeira pessoa do singular em meu memorial em relação às considerações iniciais, e, posteriormente, o texto foi escrito em terceira pessoa.

² Escola de Ensino Fundamental I, que sofreu processo de municipalização, de acordo com a Lei n.º 3.141 em 31 de maio de 2022.

contas”. Ia à biblioteca, escolhia um livro, levava para casa, fazia a leitura e depois devolvia-o, de acordo com o prazo estipulado pela bibliotecária.

LEITURAS NO ENSINO MÉDIO

No Ensino Médio, mesmo que os professores de literatura insistissem em indicar textos voltados para o vestibular, eu lia, praticamente, de tudo: desde revistas de fotonovelas até livros científicos de medicina. Lembro-me haver, de minha parte, uma predileção por autores brasileiros como Graciliano Ramos e Érico Veríssimo. Não saberia dizer se essa preferência era pela admiração pela estilística dos autores ou pela maior quantidade de obras destes, dispostas nas bibliotecas públicas.

Cursei o Ensino Médio no turno noturno, pois precisava trabalhar. Recordo, muito bem, de minhas leituras que se davam entre 23h30 e 02h. Dos livros escolhidos, nesta fase, destacam-se **Inocência** (Visconde Taunay), **Lucíola** (José de Alencar); **Helena** (Machado de Assis); **Olhai os lírios do campo** (Érico Veríssimo), **Vidas Secas** (Graciliano Ramos); **O Quinze** (Rachel de Queiroz) e **O Ateneu** (Raul Pompeia).

LEITURAS NA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Na graduação, meu contato com o texto literário foi preponderante para essa minha paixão pela literatura, assim como pela escolha em ser Professora de Língua Portuguesa. Embora eu gostasse muito das disciplinas voltadas para a área da linguística, o que mais me movia era o estudo do texto literário. Nos anos de graduação, meus colegas e eu promovemos mostras literárias, colóquios, peças teatrais e outras atividades relativas à literatura. Meu encontro com o literário não aconteceu de maneira planejada, ao contrário, a literatura me escolheu como aliada.

Minhas leituras realizadas na época da graduação foram impactantes. Primeiramente, como quase todo estudante de literatura, Machado de Assis me embriagou com sua criticidade impiedosa. Devorei **Memórias Póstumas de Brás Cubas**, segui com **Dom Casmurro**, **Esaú e Jacó**, **Quincas Borba**, **O Alienista**, para, posteriormente, ceder aos encantos dos contos machadianos, dos quais destaco: **O enfermeiro**, **A cartomante**, **Pai contra mãe**, **O espelho**, **Os óculos de Pedro Antão**, **Conto de escola**, **A carteira**, **Um apólogo**.

Em um segundo momento do curso de graduação, rendi-me a outros escritores fantásticos. Tive a chance de ler **Venha ver o pôr do sol** e **Antes do Baile Verde**, de Lygia

Fagundes Telles; Desfrutei da leitura de **A hora da estrela**, **A Paixão Segundo G.H.**, **Laços de família** e muitos outros textos de Clarice Lispector. Caí nas graças de Jorge Amado e conheci **Capitães da areia** e **A morte e a morte de Quincas Berro d'água**; envolvi-me com Mário de Andrade e seu **Amar, verbo intransitivo**, assim como mergulhei na história de **Macunaíma**; fui adiante com **Lavoura arcaica** e **Um copo de cólera** de Raduan Nassar, enfim, **O tempo e o vento**, de Érico Veríssimo.

O TRABALHO COM O LITERÁRIO EM SALA DE AULA E AS CONTRIBUIÇÕES DAS LEITURAS NO MESTRADO

Ao iniciar minha carreira como Professora de Língua Portuguesa, como eu havia planejado, tratei logo de trabalhar o texto literário em sala de aula. Busquei apresentar aos alunos obras completas, sem a fragmentação oferecida pelos livros didáticos. Mesmo com o tempo reduzido destinado às aulas de literatura, busquei oferecer aos estudantes a leitura de textos dramáticos, momentos de envolvimento com textos poéticos e narrativas de toda e qualquer ordem, para que estes pudessem desfrutar da literatura em sua amplitude.

No mestrado, tive a oportunidade de conhecer alguns escritores que, infelizmente, não havia lido antes, como Bartolomeu Campos de Queirós. Sua obra **Vermelho Amargo** é uma história autobiográfica, em que o autor narra a experiência de uma criança que perdeu a mãe e como isso afetou sua vida adulta. A narrativa mescla ficção com realidade e cria uma sequência sobre o parto da dor pela perda e o sentimento de não ser amado pela mãe que termina em desamparo e melancolia e me levou às lágrimas.

Outra obra que tive o prazer de conhecer, apenas, no mestrado foi o conto **O bife e a pipoca**, de Lygia Bojunga, que faz refletir, na contemporaneidade, sobre as questões identitárias. Essa narrativa aborda a questão da desigualdade social, responsável pela exclusão e marginalização. Contudo, a autora apresenta as diferenças e vislumbra uma possibilidade de mudança ao dar voz aos excluídos. As personagens desse conto questionam os valores pré-estabelecidos e ao interagirem com o diferente assumem identidades livres das convenções sociais.

Conheci um pouco da obra de Jorge Miguel Marinho, no mestrado, por intermédio da Professora Carolina Duarte, cujos textos são carregados de peculiaridades ao apresentar protagonistas juvenis, novas descobertas e conversas com o leitor. Outra autora apresentada pela Professora Carolina foi Conceição Evaristo. **Olhos d'água**, livro com quinze contos, pegou-me pela história daqueles personagens que são silenciados pelo racismo, desigualdade

social, migração e pelas tensões de gênero. Esse livro parece realizar um mergulho pela biografia de Evaristo, assim como pelos seus ancestrais. Dessa forma, a cidadã Conceição Evaristo, enquanto escritora, cumpre o papel de dar voz ao leitor, que pode, também, ter sido excluído da vida dos centros econômicos e de poder.

Em um curso de formação para professores, tive contato com a obra **Flicts**, de Ziraldo, a qual pude (re)ler no mestrado, mas com um olhar mais maduro e crítico. Foi interessante perceber que *Flicts* — um livro com apenas traços gráficos que representam as cores e os seus diálogos — oferece uma enorme carga de sentimento e faz todo sentido, ao se considerar que a sociedade encontra-se cada vez mais intolerante. Enfim, uma história que traz lições de amor próprio e empatia, não apenas para as crianças, mas, principalmente, para os adultos em relação à promoção de um mundo melhor, sem preconceito, com solidariedade e empatia.

JUSTIFICATIVA PARA PESQUISA

Para a presente pesquisa, primeiramente, importante frisar a minha vontade em estudar a vertente literária com viés na leitura subjetiva, que surgiu após o encantamento que me causou a leitura do livro **Leitura Subjetiva e Ensino de Literatura**, organizado por Annie Rouxel, Gerard Langlade e Neide Luzia de Rezende. Na obra em questão, Rouxel (2013) apresenta a questão da identidade literária e do sujeito leitor, em que este é quem completa o texto e lhe imprime sua forma singular de pensar e sentir. No mesmo livro, no texto “A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas.”, Jouve (2013) fala sobre o retorno a si por meio da leitura. Nessa perspectiva, a presente proposta será dirigida a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal Freitas Azevedo, na cidade de Uberlândia–MG.

Considerando esse contexto, lançaram-se os seguintes questionamentos: Como formar sujeitos leitores literários no 9º ano do Ensino Fundamental? De que forma a leitura e a escrita literária podem favorecer a formação do leitor literário?

Em relação a algumas escolas públicas municipais da cidade de Uberlândia – MG, nota-se uma falsa liberdade para ensinar literatura, no sentido de que é possível o trabalho com a literatura; todavia, sem causar “transtorno” para os outros professores. Não raro, para as aulas de literatura, utilizam-se espaços fora da sala de aula, que podem ser a própria biblioteca da escola — quase nunca disponível — ou mesmo espaços comuns. No entanto, o uso das ditas dependências da escola, muitas vezes, causa contrariedade aos pedagogos, que preferem as aulas nos modelos tradicionais de ensino.

Para além dessas condições ditas, encontramos outros entraves como a falta de espaço apropriado para a propensão de uma leitura de forma satisfatória. A biblioteca, local que deveria ser utilizado para rodas de leitura ou mesmo um momento solitário de leitura, serve a diferentes finalidades: depósito de livros didáticos, armazenamento de mapas, entre tantas outras.

Muito é falado sobre educação de qualidade, mas como pensar na qualidade em aulas que consideram apenas os moldes tradicionais de leitura? Percebemos, em vários momentos, que os estudantes não querem mais esse tipo de ensino, por isso é necessário reivindicar espaços adequados no intuito de ressignificar as aulas de literatura.

A proposta de prática didática ora apresentada é extremamente relevante, na medida em que oportuniza oferecer aos docentes formados em Língua Portuguesa — tanto para os recém-formados, quanto para os experientes — uma forma de repensar as maneiras de tratar e trabalhar o texto literário, com base na perspectiva da leitura subjetiva, valendo-se da vastidão da Literatura, pois, conforme o pensamento de (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46), “o Professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimento sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática”.

No que diz respeito à efetivação do ensino de literatura na Escola Municipal Freitas Azevedo, verifica-se a presença tímida do texto literário. Contudo, essa presença não é satisfatória. Carece, urgentemente, de discussões, debates, troca de experiências das práticas didáticas, elaboração de projetos, a fim de serem aplicados pelos professores, na busca de uma maneira de pensar nesse ensino de forma mais humanizada e sensível.

No Ensino Fundamental I, na escola em que exerço a função de Professora de Língua Portuguesa e Literatura, ainda não é dada a devida importância ao texto literário. Essa ausência da leitura desse tipo de texto, na escola, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, afeta os estudantes da fase seguinte, porque muitos destes chegam ao Ensino Fundamental II com pouco conhecimento sobre essa leitura em particular.

Talvez, a justificativa para o despreparo dos docentes no trato com o texto literário possa estar relacionado à formação oferecida nos cursos de Pedagogia, momento em que os discentes se veem às voltas com uma gama enorme de conteúdo a ser estudado em breve período de tempo. Necessário lembrar que, normalmente, o curso de licenciatura em pedagogia tem a duração, apenas, de quatro anos. Esse período é insuficiente, para um estudo mais aprofundado sobre os conteúdos a serem transmitidos por esses futuros docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para uma criança, é muito importante o contato com os textos literários desde a tenra idade. Essa aproximação deixa fluir suas diferenças, desde as explícitas até as mais secretas. Por meio da leitura, a criança percebe que o mundo da fantasia transcende o real, cuja potência os devolve ao mundo real.

A falta de familiaridade com o texto literário resulta em estudantes que recusam a leitura proposta, ora por considerarem o texto pouco atrativo, ora por pensarem em uma linguagem de difícil acesso. Aliado a essa descrença dos estudantes com o literário, soma-se o fato de muitos docentes não se sentirem com conhecimento aprofundado a respeito desse tipo de texto e optarem por deixar de lado a literatura e trabalharem, tão somente, com gêneros textuais outros e com a gramática tradicional. Assim, ao receber tais estudantes no Ensino Fundamental II, os professores tentam fazer com que estes adquiram o gosto pela leitura, tarefa cada dia mais difícil.

De acordo com Cosson, nas universidades, geralmente, não há uma disciplina de literatura juvenil ou infantojuvenil, tampouco disciplina relativa à metodologia pedagógica aplicada a esta. Por isso, segundo o autor, há uma carência de leituras críticas sobre a literatura voltada para os anos iniciais, que possa auxiliar o professor a selecionar obras para leitura. Cosson destaca que os livros didáticos, utilizados no Ensino Fundamental, não “[...] trazem conteúdo específico sobre literatura, antes enfatizam apenas a leitura dentro da perspectiva do ensino de Língua Portuguesa” (COSSON, 2013, p. 19).

Em virtude da desastrosa formação do Professor de Literatura, as aulas podem se limitar ao ensino da leitura, uma vez que a falta de conhecimento sobre o objeto de estudo causa a leitura da obra como pretexto para ensinar gramática e para responder a perguntas óbvias, como: quem é o autor do texto? Ou: o que você entendeu do texto? Ainda pode ocorrer uma abordagem puramente estrutural ou dada uma valorização desmedida para as impressões do estudante.

Para Todorov (2007), há uma perda de sentido e um desvio tecnicista do ensino de literatura, lançado, cruamente, às práticas correntes. Segundo o autor, ao transformar o texto literário em pretexto, para a aquisição de conhecimentos gramaticais, confundem-se instrumentos e finalidades. Infelizmente, grande parte dos professores de Língua Portuguesa ainda utilizam o texto literário para uma interpretação meramente gramatical.

Pode-se modificar a maneira como estudantes percebem um texto literário, por meio do processo de formação de leitores. Para isso, precisa-se colocá-los como protagonistas da leitura, proporcionando-lhes o prazer em ler. Não se trata de renegar a forma como, anteriormente, se realizavam o trabalho com a leitura; e, sim, a melhora dessa metodologia.

Considerando esse novo olhar direcionado à prática didática, necessita-se pensar no acolhimento daqueles que se descobrem na leitura ou (re)leitura de um texto. Nesse sentido, é essencial acolher os afetos dos estudantes e incentivá-los na descoberta de dilemas pessoais por meio desse instrumento capaz de promover a prospecção de novos horizontes.

A ESCOLHA DA OBRA

Apresenta-se, neste trabalho, o romance *Senhor das Moscas*, escrito por William Golding, como texto para leitura/escuta e produção literária, em turmas de 9º anos do Ensino Fundamental II, promovendo, ao mesmo tempo, a leitura compartilhada, em sala de aula e a leitura autônoma, em outro ambiente, assim como a experiência com o diário de leitura, para anotações acerca das impressões deixadas pela obra, tanto para o Professor quanto para os estudantes, no decorrer da leitura; e a produção escrita, realizada conforme o modelo da reescrita criativa.

A princípio, o trabalho com base em um romance — arrojado e distópico — poderá causar estranheza naqueles que desconhecem a obra, ou mesmo nos que não percebem esse modelo de literatura com vista a atingir um público adolescente. O estranhamento em relação ao desconhecido favorece as várias formas de nomear o mundo. Certamente, por meio da leitura de um texto literário dessa natureza, surgirão a instabilidade, as perguntas e o caráter provisório das respostas, além de uma nova maneira de recriar mundos com base nessa leitura.

O livro *Senhor das Moscas*, de William Golding, foi publicado em 1954 e, após alguns anos de seu lançamento, tornou-se um clássico da literatura do pós-guerra, premiou seu autor com o Nobel de Literatura em 1983; e posteriormente, ganhou as telas de cinema em 1963, sob a direção de Peter Brook. e, novamente, foi adaptado para o formato de filme no ano de 1990, com o diretor Harry Hook.

A obra *o Senhor das Moscas* narra a trajetória de alguns garotos ingleses com faixa etária entre 6 e 13 anos, fugidos de seu país, que se encontram perdidos em uma ilha. A aeronave, na qual as crianças estavam, é abatida e cai em território desconhecido. A partir disso, tais crianças são obrigadas a se organizarem e a pensar em meios de sobrevivência, já que há indícios de não ter restado nenhum adulto vivo após a queda do avião. Durante um diálogo entre os garotos, estes afirmaram acreditar que o resto do mundo foi dizimado durante a guerra. Para Golding, “não seria uma boa ideia escrever um livro sobre crianças em uma ilha, mas que se comportassem exatamente como o fariam na vida real, e não como os adultos

pensam que se comportariam?” (GOLDING, 1984, p. 7). Logo, a obra apresenta os dilemas enfrentados por um grupo de crianças, sobreviventes de um acidente aéreo.

Para que se compreenda melhor o contexto da obra de Golding, precisa-se voltar à época da Segunda Guerra, durante a qual os nazistas exterminaram seis milhões de judeus, sendo a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) transformada em uma ditadura sanguinária. Com isso, os Estados Unidos lançaram duas bombas atômicas sobre o Japão.

Willian Golding elaborou uma história que se apropria da moldura narrativa de um clássico infantojuvenil, ³A Ilha de Coral, todavia, inverteu, totalmente, os elementos e os sentidos dessa narrativa. A obra Senhor das Moscas motivou, nesta dissertação, várias reflexões, especialmente ao se observar a maneira como os membros do grupo de meninos se organizam, se relacionam, para fins de sobrevivência. Para isso, eles definem os papéis, distribuem as tarefas, os projetos e os tipos de liderança. A obra é uma sátira à narrativa problemática de que os conhecimentos dos europeus eram superiores a quaisquer outros. O autor aborda na obra a transformação dos garotos em nativos selvagens, que são capazes de destruir uns aos outros em busca do poder.

Na saga, o piloto era o único adulto presente na viagem, porém ele morreu e, com a queda do avião, as crianças foram obrigadas a conviver com novas possibilidades e limitações. William Golding, ao escrever Senhor das Moscas, não pretendeu escrever mais uma história para jovens. Seu romance, como toda literatura, não tem idade e, em nenhum momento, subestima os leitores. O Autor propõe a travessia dos fatos que marcaram a segunda metade do Século XX até a contemporaneidade.

A ESCOLHA DO GÊNERO

Em relação ao gênero literário escolhido como texto para o desenvolvimento da pesquisa; o romance, de acordo com Bakhtin (2000) compõe os gêneros secundários, pois aparece em situações comunicativas mais complexas e elaboradas, sendo uma narrativa que procura transportar para a ficção a experiência humana. Apresenta-se com narrativas longas, divididas em capítulos. Os personagens são variados e vivem situações fictícias, num espaço e tempo diferenciados, seu estilo de linguagem é mais livre, e dispensa os padrões cultos da língua.

³ A Ilha de Coral é um romance escrito pelo autor escocês R. M. Ballantyne. Uma das primeiras obras de ficção juvenil a apresentar, exclusivamente, heróis juvenis, a história relata as aventuras de três meninos abandonados em uma ilha do Pacífico Sul, os únicos sobreviventes de um naufrágio.

O Romance consegue apresentar uma leitura de mundo, unindo o ficcional com o real. Em sua estrutura, há o clímax e o desfecho, que solucionam ou deixam de solucionar os conflitos existentes. As personagens vivenciam múltiplos conflitos e os diálogos servem para criar tensão, despertar emoções, que dão vida a essas personagens. A partir disso, é oportunizada ao leitor a manutenção com os acontecimentos de uma cena, movimentos essenciais dentro do texto, que contribuem para a distinção do Romance em relação a outros textos narrativos.

OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo geral deste trabalho é apresentar uma proposta de práticas de leitura e produção literárias, a partir de uma obra cujo endereçamento abarque o estudante e leitor juvenil, por meio da perspectiva da leitura subjetiva. Para tal, lançaram-se os seguintes objetivos específicos: 1) elaborar atividade de leitura e escrita literária, a fim de promover a apropriação do texto pelo leitor; 2) formar leitores críticos e criativos; 3) analisar nas produções escritas os aspectos que demarcam a apropriação da leitura e da escrita literária.

Assim, este trabalho abrange quatro seções e as considerações iniciais e finais, conforme a descrição a seguir: nas considerações iniciais, narrou-se a experiência de leitura da pesquisadora desta dissertação desde a infância até a graduação. Traçou-se, em linhas gerais, o enredo da obra utilizada para a proposta didática. Além disso, elencaram-se os objetivos gerais e específicos que norteiam este trabalho. Na primeira seção, apresentaram-se reflexões sobre a formação de leitores literários com base no letramento literário de Rildo Cosson (2006-2013-2020), na leitura literária na escola, de acordo com Barthes (1987), Cândido (1995), Iser (1996), Chambers (1999) e Cecilia Bajour (2012). Na segunda seção, mostrou-se a importância da leitura subjetiva para caracterizar o horizonte de expectativas do sujeito leitor. Realizaram-se algumas considerações sobre a literatura juvenil com base nos estudos de Colomer (2008), Lajolo e Zilberman (1984), e apontou-se a emoção ressignificada com base na perspectiva da Leitura Subjetiva de Rezende e Langlade (2013); Jouve (2002 e 2013) e Rouxel (2012 e 2013); na terceira seção, apresentou-se a proposta de intervenção didática em ambiente escolar; na quarta seção, os resultados da aplicação da proposta e, por fim, as considerações finais e as referências.

1. FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS

Neste capítulo, subdividido em seis tópicos, expõem-se brevemente: a) a interação entre o leitor e a obra; b) leitura literária na escola; c) o histórico da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o ensino de literatura; d) as reflexões de Rildo Cosson sobre os paradigmas da educação brasileira; e) letramento literário; e f) a sequência básica de Cosson.

1.1. A INTERAÇÃO ENTRE O LEITOR E A OBRA

Wolfgang Iser (1996) acredita que o texto é um sistema de combinações em que há, também, um lugar dentro do sistema para aquele a quem cabe realizar a combinação. Esse lugar é chamado de “vazios” do texto, pois se oferece para ser ocupado pelo leitor. Não sendo possível serem preenchidos pelo próprio sistema, se ocupam por outro sistema. Iser explica que

o vazio possibilita a participação do leitor na realização do texto. Do ponto de vista desta estrutura, a participação não significa que o leitor seja levado a internalizar as posições manifestadas pelo texto, mas sim que ele é induzido a fazê-la agir. (...). O vazio torna a estrutura dinâmica, pois assinala aberturas determinadas, que só se fecham pela estrutura empreendida pelo leitor (ISER, 1996, p. 132).

De acordo com Iser (1996), é no processo da leitura que se realiza a interação central entre a estrutura da obra e seu receptor, ao aproximar texto e leitor. O autor acredita que a obra literária tem dois pólos: o artístico, criado pelo autor; e o estético, produzido pelo leitor, caracterizado pelo fato de que o texto não é estático, uma vez que é constantemente atualizado pelo efeito provocado no leitor. Em razão disso, o efeito estético pode ser entendido como uma relação entre texto, leitor e sua interação, na medida em que exige do leitor atividades imaginativas, com vistas a fazer com que esse leitor diferencie suas próprias atitudes.

No momento da leitura, de acordo com Iser, “o leitor é forçado a converter a imagem material do texto numa imagem virtual, em que por princípio, essa realidade virtual produziria sentidos” (ISER, 1996, p. 9). Esse é o processo que o autor chamou de interação entre texto e leitor — relação em que se observa a interseção entre a visão de mundo do leitor e o repertório do texto —. A partir dessa interação, se obtém o preenchimento dos espaços vazios do texto, o que permite a intromissão do leitor com suas projeções. Contudo, Iser alerta: “a comunicação entre o texto e o leitor fracassará quando tais projeções se impuserem independentes do texto”, ou seja, “fomentadas que serão pela própria fantasia ou pelas expectativas estereotipadas do leitor.” (1996, p.9).

Iser (1996) assegura haver a necessidade de um “leitor ideal”, — “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). Já “o leitor implícito não tem existência real; pois ele materializa o conjunto das pré-orientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis.” (Iser, 1996, p. 73-74).

O leitor implícito, tido como uma estrutura textual, é capaz de antecipar a presença de outra categoria de leitor: o leitor real, que distribui determinados papéis aos possíveis destinatários.

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).

Iser (1996) teoriza o leitor implícito ao afirmar que este faz o texto revelar sua multiplicidade potencial de associações, sendo essas associações produto do trabalho da mente do leitor sobre o material bruto do texto. Desse modo, o leitor implícito se vale de sua imaginação para criar um novo texto, pois o autor assegura que

só quando o leitor produz na leitura o sentido do texto sob condições que não lhe são familiares ... mas sim estranhas, algo se formula nele que traz à luz uma camada de sua personalidade que sua consciência desconhecia. Tal tomada de consciência, no entanto, se realiza através da interação entre texto e leitor; é por isso que sua análise ganha a primazia (Iser, 1996, p.98).

Portanto, para Iser (1996) mesmo que a obra literária se realize na interação com o leitor, nem toda leitura é válida, pois não há a liberdade total do leitor, o esperado mesmo é que a interpretação seja prevista pelo texto. Desse modo, a teoria do efeito estético enfatiza o ato da recepção ao considerar que a leitura é resultado de um diálogo entre o texto e as informações e conhecimentos pré-concebidos pelo leitor.

1.2. A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

O contato com a literatura deve iniciar na infância, passar pela adolescência e continuar em todas as fases da vida, pois propicia ao sujeito leitor a reflexão sobre si e o mundo que o

cerca. Por meio do contato com a literatura, o sujeito é capaz de se reconhecer com base na experiência do outro e expandir sua visão de mundo.

A fruição literária precisa se estabelecer enquanto experiência relacionada à leitura do texto literário, tendo como princípio básico o mergulho no texto, não para descobrir suas verdades, mas também para alargar seus sentidos. Barthes aponta a fruição como o encontro do leitor com o texto. Segundo o teórico, "é efetivamente o próprio ato de ler (sejam quais forem os conteúdos) que se sente como prática de fruição." (BARTHES, 1987, p. 187). Em relação aos textos de fruição, Barthes esclarece que:

(...) o prazer em porções; a língua em porções; a cultura em porções. São perversos pelo fato de estarem fora de qualquer finalidade imaginável – mesmo a do prazer (a fruição não obriga ao prazer; pode mesmo aparentemente aborrecer). Nenhum álbi resiste, nada se reconstitui, nada se recupera. O texto de fruição é absolutamente intransitivo. Entretanto, a perversão não basta para definir a fruição: é o extremo da 68 perversão que a define: extremo sempre deslocado, extremo vazio, móvel, imprevisível. Este extremo assegura fruição: uma perversão média se atravança rapidamente com um jogo de finalidades subalternas: prestígio, cartaz, rivalidade, discurso, parada etc. (BARTHES, 1987, p. 68).

Na obra **O direito à literatura**, Antônio Candido, ao comparar os bens básicos e necessários à sobrevivência e os de outra natureza, conclui que a literatura é essencial e um bem incompressível, considerando um modelo de sociedade justa. Por isso, segundo tal autor, a literatura vai ao encontro “das necessidades profundas do ser humano, que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora” (1995, p. 241).

Candido (1995) esclarece, ainda, que o sujeito tem direito a ter contato com a arte literária e defende o poder formador da literatura, ao destacar seu caráter humanizador. Para ele, a humanização da literatura ocorre

[...] no 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 e o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 249).

A literatura oferece ao leitor um universo inventado, contudo coerente, sendo assim é um produto não apenas social, mas cultural, que abrange todos os saberes da sociedade. Desse modo, a leitura literária pode ser encarada como uma via de mão dupla, uma vez que seu percurso é feito da realidade para a fantasia, do mundo irreal para o concreto, num

cruzamento da ficção com a razão, capaz de satisfazer o leitor que se divide e se completa em sua intelectualidade e emoção.

Segundo Candido (1995), o trabalho com o texto literário, em sala de aula, significa ser justo, de modo que é proposto como objeto de estudo um texto formador e não conformador. Aproximar o texto literário dos estudantes significa honestidade por parte do educador, ao garantir que os estudantes tenham o direito de realizar novas experiências pela leitura literária.

Em contato com a arte literária, o sujeito poderá se reconhecer na experiência humana do outro, pensar em suas questões, pela aproximação ou distanciamento dos motivos retratados nas obras literárias. Sobre esse olhar, "a literatura confirma e nega; propõe e denuncia; apoia e combate; fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas" (CANDIDO, 1995, p. 243). Para Candido,

não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado (CANDIDO, 1995, p. 174).

Aidan Chambers (2007) afirma que o ato da leitura consiste em grande medida na conversa sobre os livros que lemos. Considerando essa afirmação de Chambers, a leitura literária nos oferece inúmeras indagações sobre quem somos e o que queremos ser, fazendo com que nos perguntemos e avaliemos nossa postura em relação aos valores postos na sociedade.

Jouve concebe o leitor como peça principal e ativa no ato de ler ao acionar várias competências para a construção de sentidos do lido. O autor afirma que "o texto, estruturalmente incompleto, não pode abrir mão da contribuição do leitor." (JOUVE, 2002, p.62). Nessa perspectiva, o texto guarda em si inúmeras leituras à espera de uma individualização, do leitor, de acordo com seu contexto e sua cultura literária.

Sendo assim, o texto é produto de um ato comunicativo entre leitor e a obra, que passa a existir no momento em que se completa com a bagagem trazida pelo leitor. Nesse sentido, a leitura abre espaço para ouvir a própria voz, as vozes dos outros, além da experiência coletiva de leitura.

Não há nenhum método pronto para ser usado na formação de leitores. Diante dessa conclusão, para alcançar tal objetivo, será necessário observar as variáveis desejáveis, desde as condições sociais à incorporação dos estudantes na comunidade de leitores.

1.2.1. A leitura autônoma

Diante de um cenário globalizado de leitura, é necessário que os estudantes possuam alguns conhecimentos e habilidades que lhes serão fundamentais para uma interpretação e análise, de forma crítica e autônoma. Para isso, ler o mundo ao qual faz parte torna-se fator preponderante para a aquisição da competência leitora. Nesse sentido, a leitura crítica é capaz de desestabilizar o mundo interior do indivíduo, causar dúvidas, gerar anseios e propor mudanças.

Ao trabalhar a leitura autônoma, com estudantes do Ensino Fundamental II, é natural que haja, em um primeiro momento, uma inquietação, contudo emerge a conscientização e nasce um novo sujeito-leitor aberto a outras tantas leituras possíveis. Por fim, ao realizar suas leituras de mundo, o estudante esbarra em significados que contemplam a si mesmo, por meio das leituras do outro.

Lebrun (2013) expõe o desafio central das aulas de leitura, em ambiente escolar, principalmente em virtude da formação de leitores experientes. Conforme a autora: “trata-se de formar um leitor intérprete autônomo capaz de se apropriar pessoalmente dos textos e dar sentido a suas leituras” (LEBRUN, 2013, p.137). Por isso, as práticas didáticas, que oferecem a mediação entre o leitor e o texto literário, são tão necessárias em todos os estágios da formação escolar.

Portanto, o estudante que não se preocupa em ler o mundo ao seu redor não conseguirá se tornar livre das ideologias presentes na sociedade, que visam aprisionar os leitores. Nesse sentido, conforme Paulo Freire, “ninguém é autônomo primeiro, para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (FREIRE, 2005, p. 107).

Diante do cenário atual de ensino, cabe ao professor-mediador propor estratégias que conduzam o estudante a compreensão das inúmeras vozes, que habitam nos textos. O professor-mediador, ainda, poderá realizar atividades que estimulem o pensamento crítico, ao oferecer subsídios que levem à reflexão crítica das leituras apresentadas.

1.2.2. A leitura compartilhada

Na formação de leitores literários, a mediação do Professor é fundamental, assim como a conversa literária, que facilita bastante esse processo, com a promoção do ato privado de leitura cedendo espaço a um compartilhamento coletivo. Para Adam Chambers (2007), a

conversa sobre o lido permite que os significados até então desconhecidos sejam compreendidos e interpretados, cujo resultado é um melhor entendimento pelos leitores sobre o texto lido.

Para Rouxel (2013), a sala de aula constitui o espaço intersubjetivo, em que se confrontam os diversos 'textos do leitor', a fim de estabelecer o texto do grupo. Segundo a autora, a presença da turma é essencial para a formação dos jovens leitores, sendo um lugar de debate interpretativo, que ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos.

Cecilia Bajour defende a leitura compartilhada, em sala de aula, e nos faz refletir que esse tipo de prática de leitura “muitas vezes é uma maneira de evidenciar, sempre considerando a intimidade e o desejo do outro, a ponta do iceberg daquilo que se sugere por meio de silêncios e de palavras.” (BAJOUR, 2012, p. 20).

Na iniciação da prática de leitura compartilhada, pode ser que os estudantes sintam vontade de ler sozinhos outros livros, embarquem em novas experiências; assim como possam surgir questionamentos sobre algo não compreendido. Além disso, pode haver questionamentos sobre quem é o autor; bem como a vontade de escrever sobre o que estão lendo, de conversar com esse texto que nos habita, sendo possível, inclusive, ocorrer nessa fase, o encontro do estudante com ele mesmo.

Durante a leitura compartilhada, a inventividade e a criação estarão sempre abertas. Por isso, toda a beleza dessa experiência abre caminho para a criação e autonomia. Ler, primeiramente, em voz alta, na prática de leitura compartilhada, contribui para a formação dos futuros leitores, na proporção que semeia, aos poucos, o desejo de ler por conta própria. Bajour acredita na leitura compartilhada e na capacidade de promover mudanças. Para a autora, "dar e escutar a palavra sobre o lido [...] seria objetivar o pensamento, torná-lo visível para si mesmo e para outros." (BAJOUR, 2012, p.22).

Ao Professor mediador cabe a tarefa de observar a percepção de seus estudantes acerca de um texto: se foram capazes de captar durante a leitura os mecanismos ficcionais, os quais o autor usou; e se houve uma reflexão crítica a respeito do tema abordado por meio da recepção da obra. O Professor mediador não precisa se surpreender, caso seus estudantes ofereçam certa resistência na leitura de determinados textos, como os clássicos, pois esse tipo de leitura é considerada difícil pela maioria deles.

Enquanto mediador da leitura, o Professor compreende, em um primeiro momento, que há, dentro de um grupo, diferentes níveis de entendimento de um mesmo texto. Destarte, essa mediação ajuda em grande medida no aprimoramento da competência de leitura, ao colocar em

prática a leitura compartilhada em sala de aula. A experiência de ler com a mediação do Professor poderá ser capaz de estimular a leitura dos livros, revelar aos jovens — iniciados na arte de ler —, magias e truques, caminhos inesperados, maneiras distintas para penetrar no sentido dos livros.

Nesse segmento, aos professores-mediadores convém transformar a leitura num momento de troca de sentidos; assim como tudo que é desencadeado com base na leitura de um texto literário. Por conseguinte, em relação às atividades que envolvem a leitura compartilhada, para Colomer (2008), é importante socializá-las, quando se estabelece um caminho por meio da recepção individual até chegar à recepção no sentido de uma comunidade cultural, capaz de interpretar e avaliar seus significados. Para a autora, as atividades que envolvem a leitura compartilhada

(...) são as que melhor respondem a esse antigo objetivo de “formar o gosto” a que aludimos; porque comparar a leitura individual com a realizada por outros é o instrumento por excelência para construir o itinerário entre a recepção individual das obras e sua valorização social (COLOMER, 2008, p. 144).

A socialização em relação à leitura, de acordo com Colomer (2008), é uma atividade de extrema relevância, sendo o sentido do texto compartilhado com o outro e com a participação e interferência de vários estudantes leitores, que reformulam o sentido e as experiências do leitor, ao ampliar sua significação e facilita ao leitor a aquisição de um maior domínio sobre a linguagem. Além disso, por meio dessa socialização, criam-se novas aberturas para o “imaginário da coletividade e da experiência socializadora que contribui tanto para a sua construção como pessoa quanto para a coesão social” (COLOMER, 2008, p. 19). Na junção entre a construção pessoal e social, a leitura do texto literário abre novos espaços para que outras vozes criem espaços de pertencimento.

Para Rouxel, por meio da leitura compartilhada, há uma troca entre quem lê e a obra, assim como entre os leitores, o que valoriza as experiências coletivas. Essas leituras tornam possível a expressão das subjetividades e o exercício da criticidade, capaz de criar espaços de intersubjetividade. O interesse dos jovens, muitas vezes, é despertado pela indicação dos outros colegas. Conforme Rouxel, “(...) o fato de recomendar um livro é mais conscientemente o prazer altruísta do compartilhamento de não deter sozinho o segredo, do que o ato de reconhecimento de uma obra” (ROUXEL, 2013, p.73).

Discutir com os colegas as razões pelas quais gostou ou não de um livro contribui para um melhor entendimento sobre os textos literários e suas intenções. Por isso, as atividades que

envolvem a leitura compartilhada auxiliam a construção dos significados dos textos, já que comentar e compartilhar pensamentos a respeito do que é lido pode desencadear boas ações para a formação de um leitor literário.

1.3. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA

No artigo 210 da Constituição Federal de 1988 prevê-se a criação de uma Base Comum Curricular. No entanto, somente em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), regulamentou-se uma Base Nacional Comum para a Educação Básica (BNCC), que fixa conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, assegura-se a formação básica comum, em respeito aos direitos culturais e artísticos regionais e nacionais, inclusive em relação aos povos indígenas, por meio de utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para o Ensino Fundamental, foram consolidados em 1997, sendo o ensino do 1º ao 5º ano apontado como referenciais de qualidade para a educação brasileira e usado para auxiliar as equipes escolares no desenvolvimento do currículo.

Entre os anos de 2008 a 2010, instituiu-se um programa intitulado “Programa Currículo em movimento”, a fim de melhorar a qualidade do Ensino Básico, desenvolvendo o currículo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio. No último ano do programa (2010), definiram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs), para auxiliar o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino. Posteriormente, no ano de 2011, uma resolução fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Após três anos, ocorreu a 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), que resultou em um documento sobre propostas e reflexões para a Educação brasileira e um referencial para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Iniciou-se, então, um processo muito importante para a elaboração da Base. Ainda em 2015, no dia 16 de setembro, a 1ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi disponibilizada.

Após novas reformulações, a 2ª versão foi confirmada no dia 03 de maio de 2016 e nessa ocasião organizaram-se 27 seminários com professores, gestores e especialistas para mais um debate. Em abril de 2017, o MEC entregou essa nova versão do Documento e, com a homologação deste, houve o processo de formação e capacitação dos professores, e a elaboração

e adequação dos currículos anteriores. Todavia, houve a necessidade de mais uma reformulação, que resultou na 3ª versão, apresentada em março, relativa ao Ensino Infantil e ao Fundamental. Somente em dezembro liberaram a versão definitiva para o Ensino Médio.

Desde a 1ª versão do Documento até a versão final, houve alterações importantes: a 1ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe a experiência dos campos de atuação; a 2ª versão, as práticas discursivas e dos gêneros do discurso, ano a ano do Ensino Fundamental. A 3ª versão dividiu os eixos temáticos, entre eles o eixo de leitura, contudo causou muita estranheza, por causa da orientação em trabalhar textos específicos para os anos iniciais, com uma quantidade estabelecida de palavras por texto, além de propor o uso de vocabulário simples, uma gramática introduzindo frases na ordem direta e sem sentido figurado. Finalmente, apresentou-se a 4ª versão, relativa a diálogos com as primeiras versões, incluindo a literatura em seu campo de atuação, com os eixos: oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística e semiótica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que define as aprendizagens fundamentais para a formação do estudante do Ensino Básico, que inclui a Educação Infantil ao Ensino Médio. Esse documento é uma continuidade dos Planos Curriculares Nacionais (PCN), Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Matriz de referência do ENEM e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), cuja finalidade é estabelecer uma educação igualitária no Brasil, de acordo com as demandas de pesquisas e mercados atuais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem caráter normativo e apresenta um modelo de competências e habilidades a serem desenvolvidos em todas as escolas do Brasil. As áreas do conhecimento foram divididas em cinco grandes áreas. Entre as 10 competências apresentadas na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a 3ª diz respeito ao repertório cultural, envolvendo a escola como lugar propício para as manifestações artísticas: “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) percebe a importância da literatura na vida das pessoas, para além dos muros da escola e entende que sua manifestação aconteça em outros espaços. Por isso, a literatura se apresenta em outras práticas, como a digital, por exemplo, em relação a vlogs, blogs, memes, com vista a considerar o letramento digital como essencial para a educação de crianças e adolescentes.

No eixo da leitura, os professores são orientados a trabalhar as diversas práticas de linguagem. Dentre as seis competências específicas da área de Linguagens para o Ensino Fundamental, a 5ª competência da BNCC constitui

desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais, às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2018, p. 156).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o campo de atuação, denominado artístico-literário, dialoga com a literatura e com a formação do leitor-fruidor com o objetivo de valorizar os textos literários e proporcionar a fruição dos textos, presente em todos os anos do Ensino Fundamental, a fim de potencializar o valor humanizador, transformador e mobilizador da literatura, quando o estudante conseguirá compreender os múltiplos sentidos do texto literário.

Ainda, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os leitores fruidores são aqueles que aprendem a exercer a empatia e o diálogo, tornando-se cidadãos, emocionalmente educados, uma vez que a literatura permite o contato com inúmeros valores e contribui para a compreensão dos modos distintos de ser e estar no mundo, favorecendo a compreensão de si e a valorização das diferenças.

O documento, ainda, apresenta algumas lacunas, mas acredita-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) possa auxiliar os profissionais da educação em relação à orientação e ao planejamento da leitura e escrita literárias. No que diz respeito a este trabalho, o documento articula-se à proposta de intervenção com o gênero romance, com o intuito de oportunizar aos estudantes a experiência da leitura e escrita literária à luz da leitura subjetiva.

1.4. AS REFLEXÕES DE COSSON SOBRE O ENSINO DE LITERATURA NO BRASIL

Cosson (2020) discorre sobre algumas reflexões decorrentes das estruturas que marcaram o ensino de literatura no Brasil e discorre a respeito de pontos a serem observados pelos professores de ensino de literatura, de modo que estes repensem suas práticas didáticas, e se permitam construir possíveis respostas para os desafios enfrentados no ensino de literatura na escola.

Ao analisar os paradigmas moral-gramatical, histórico-nacional, analítico-textual, social-identitário, sobre a formação do leitor e o letramento literário, que foram

estabelecidos ao final do século XX, a intenção do autor é, portanto, elucidar pontos importantes em relação ao ensino de literatura, como os conceitos básicos, os papéis do Professor, do estudante e da escola, as atividades em sala de aula, os métodos de avaliação e a seleção dos textos para o ensino.

O estudioso, ainda, levanta várias questões, que envolvem a relação de ensino utilizada pelo Professor, além da intenção em esclarecer como tais estratégias são recebidas pelos estudantes, conforme a), b), c), d), e) e f).

a) O primeiro paradigma analisado é o moral-gramatical, cujo modelo educacional era aplicado no período colonial e, ainda, se faz presente em alguns sistemas educacionais, em que se prioriza o ensino de literatura com o objetivo da memorização da escrita considerada culta, a fim de formar padrões éticos de acordo com a fé cristã, capaz de proporcionar a elitização da literatura, tornando-a inacessível. Segundo Cosson (2020), essa estratégia de ensino afasta os estudantes de conhecimentos essenciais para o enfrentamento de problemas atuais.

b) O segundo paradigma descrito é o histórico-nacional, parecido com o anterior, diferenciado, apenas, pelo fato de, neste, os textos literários trabalhados em sala de aula serem exclusivamente nacionais, com a intenção da formação literária baseada no conhecimento das “brasilidades”.

c) O terceiro paradigma colocado é o analítico-textual, relativo à ruptura com as tradições conservadoras, mesmo que, ainda, haja um caráter elitista, preocupado com o estilo linguístico dos textos. Conforme Cosson, nesse paradigma, o texto é voltado para si, assim como a elaboração da mensagem tem função dominante, preocupada em definir a linguagem literária como específica, ao reforçar os critérios de base linguístico-textual, de acordo com a teoria da função poética de Roman Jakobson.

d) O quarto paradigma, nomeado como social-identitário, prioriza a formação do cidadão engajado na política, no sentido de colaborar para uma sociedade democrática. Esse paradigma considera o ensino de literatura um forte aliado “em busca de uma sociedade mais justa e igualitária” (COSSON, 2020, p.101).

e) O quinto paradigma trata da formação do leitor, que apresenta diferenças em relação aos demais, em virtude de usar obras para o ensino de leitura desde os anos iniciais. Para isso, as obras clássicas não são mais impostas, considerando que o foco é ensinar pelo prazer da leitura, com base no gosto pessoal dos estudantes.

f) O sexto paradigma diz respeito ao letramento literário, termo cunhado por Graça Paulino ao final dos anos 1990. Para Cosson (2020), esse modelo de ensino é o que mais se afasta “das várias limitações que os outros paradigmas implícita ou explicitamente estabeleciam para o manuseio das obras literárias na escola” (COSSON, 2020, p. 177). Esse paradigma considera

os textos literários cânones e na mesma medida, aqueles que refletem “uma comunidade e sua herança cultural” (COSSON, 2020, p. 175).

Na análise proposta neste trabalho, os dois primeiros paradigmas dizem respeito ao que Paulo Freire nomeou de concepção bancária da educação, aquela que destaca o papel do Professor como agente transferidor do conhecimento para o estudante, o qual exerce uma função exclusivamente passiva, ao receber o conhecimento.

No terceiro paradigma, embora a preocupação com a linguagem esteja presente nas obras, há uma ruptura com os dois primeiros, ao apresentar um conjunto de obras escolhidas; e não mais baseadas pelos cânones literários, tampouco pela nacionalidade dos autores, conforme os dois primeiros paradigmas.

No quarto paradigma, consideram-se os grupos antes deixados de lado no ensino de literatura, que não atendiam aos padrões ditados pela fé, além de considerarem a participação ativa dos estudantes. Contudo, instala-se um conflito: se de um lado, há uma exigência de participação e construção do conhecimento; do outro, não havendo adesão voluntária ao texto, nem criticidade ao lido, esses procedimentos servirão, apenas, para uma provável doutrinação dos estudantes. Diante do estudo sobre os paradigmas da educação, é imprescindível ser sensato e cauteloso ao mediar problematizações acerca dos textos literários a serem trabalhados na escola.

Cosson (2020) esclarece que o quinto paradigma se apoia nas teorias de Vygotsky — cujo autor faz emergir o conceito da mediação como instrumento de desenvolvimento do leitor — além de corroborar o pensamento de Paulo Freire, ao garantir o protagonismo do estudante enquanto leitor crítico. Consoante esse paradigma, os estudantes são livres para escolher o tipo de leitura a ser realizada, livre de hierarquias, embora compreenda que professores e estudantes possuam diferentes experiências de leitura.

De acordo com Rildo Cosson (2020), no paradigma da formação do leitor, evidencia-se mais a interação do estudante com o texto, “que faz esse novo ensino ser essencialmente pragmático e participativo” (COSSON, 2020, p. 139). O autor ressalta que as obras escolhidas para leitura não estão presentes em todos os anos escolares. Os textos selecionados para o Ensino Médio se enquadram no paradigma histórico-nacional.

No último paradigma, a bagagem literária do estudante é valorizada, e as experiências de vida são consideradas. Desse modo, percebe-se a importância de as obras escolhidas para o ensino de literatura articularem-se à realidade dos estudantes e da escola.

Ao se analisarem, atentamente, os apontamentos realizados por Rildo Cosson acerca dos paradigmas da educação, principalmente nas escolas públicas, verifica-se que a realização da

leitura literária somente ocorre em momentos específicos, em que a escola precisa garantir a prática literária. Em consequência disso, a literatura parece perder espaço, à proporção que os conteúdos gramaticais prevalecem. Dessa maneira, a presença do texto literário se fortalecerá e – consequentemente – ganhará mais espaço, se o Professor planejar, cuidadosamente, a leitura desses textos e garantir sua abordagem de forma adequada.

1.5. O LETRAMENTO LITERÁRIO

Para Magda Soares (2004), o letramento literário é recente no Brasil e foi introduzido na linguagem da Educação e das Ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. A autora lembra que o letramento literário ocorreu pela necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita, quando ultrapassa o domínio do sistema alfabético e ortográfico.

Ressalta-se que esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita se fizeram visíveis, à proporção que a vida social e as atividades profissionais são bastante centradas na língua escrita e mostrou a pouca eficácia da alfabetização, ao considerar, unicamente, o método tradicional de ensino. Por isso, o processo de alfabetização e letramento, em nenhum momento, poderá ser confundido um com o outro, assim como o letramento não pode acabar com a especificidade do processo de alfabetização. Magda Soares, nesse sentido, esclarece que:

embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia — a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita — a isso se chama letramento (SOARES, 2003, p. 90).

O letramento não pode ser considerado, apenas, em relação ao fator pessoal, mas, primeiramente, deverá ser entendido como prática social. Segundo Magda Soares, o “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 72).

No que se refere ao letramento literário, Paulino (1998) destaca que esse movimento deve fazer parte dos fazeres e prazeres, e “a formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico” (PAULINO, 1998, p. 56).

Para Paulino (1998), o leitor precisa saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários e aceitar o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, sendo capaz de recuperar a criação de linguagem realizada, em vários aspectos, além de situar, adequadamente, o texto em seu momento histórico de produção.

De acordo com Cosson (2006), o letramento literário constitui um processo de apropriação da literatura enquanto linguagem ou da linguagem literária. Para o estudioso, o letramento literário não diz respeito somente a um conjunto de obras consideradas relevantes, tampouco do conhecimento de uma área específica, mas de um modo de construir sentidos que é a linguagem literária. Para o autor, a singularidade da linguagem literária refere-se à intensidade da interação com a palavra que é, meramente, palavra, e da experiência libertária de ser e viver que proporciona.

Ao tratar do texto literário, a fim de direcionar a aprendizagem de uma maneira satisfatória, Cosson revela outro caminho ao esclarecer que

[...] em primeiro lugar, que o ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário. Nessa perspectiva é tão importante a leitura do texto literário quanto às respostas que construímos para ela. As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas uma mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao Professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários (COSSON, 2006, p.47).

Nessa perspectiva, o letramento literário, segundo Cosson (2006), consiste na apropriação individual de hábitos sociais de leitura/escrita, fato que não acontece, unicamente, na escola, por isso é de suma importância considerar a apropriação da leitura. Para que isso aconteça, é importante permitir ao estudante que ele mesmo interaja com as obras literárias.

Na leitura de textos literários, é possível que haja maior envolvimento dos leitores do que em relação a outros tipos de textos, uma vez que o caráter despreocupado das perguntas, das respostas e do estranhamento abrirá novas maneiras de (re)criar mundos com base no que foi lido. Nesse viés, a literatura possui a “função principal de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p. 17). Por isso, de acordo com o autor, a literatura deverá estar ao alcance de qualquer indivíduo e não poderá se tornar privilégio de alguns.

Cosson (2006) propõe o letramento literário em dois momentos: interior e exterior, e explica que o primeiro momento é individual — acompanha o texto palavra por palavra, decifra capítulo por capítulo — até chegar à apreensão global da obra ao término da leitura; o segundo

momento, não menos importante, constitui a concretização do ato de construção de sentido em uma determinada comunidade de leitores.

Nesse ponto, o letramento literário feito na escola precisa desenvolver práticas que demonstrem a importância da literatura no contexto escolar. Para Cosson,

[...] a questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos 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, 2006, p. 23).

No processo de letramento literário, é possível que haja a criação de uma comunidade de leitores, na qual a circulação de textos respeite o interesse e o grau de dificuldade que o estudante possa ter em relação à leitura das mais variadas obras. Conforme a afirmação de Cosson,

ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço (COSSON, 2006, p.37).

Para a ampliação do repertório literário, Cosson (2006) aconselha aos professores o acolhimento, no espaço escolar, das mais diversas manifestações culturais e reconheça que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros tantos suportes e meios. Assim, podem-se alcançar esses objetivos ao oferecer atividades sistematizadas e contínuas, direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo o papel para a formação de leitores literários.

Para Cosson, os textos literários assumem papel fundamental para formação de leitores, pois

na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos (COSSON, 2006, p.17).

Em relação ao processo de letramento literário, Cosson (2006) recomenda um caminho diferente, quando ressalta que o ensino da literatura deve focar a experiência literária. Seguindo esse raciocínio, a leitura do texto literário é tão importante quanto as respostas que se

constroem para ela, pois, conforme o autor, as práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não a simples leitura das obras. Nesse caminho, cabe ao Professor-mediador fortalecer a disposição crítica e levar os estudantes a ultrapassar o mero consumo de textos literários. Cosson assegura que

ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário (COSSON, 2006, p.120).

Segundo Paulino e Cosson (2009), o letramento literário acontece por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, que envolvem a leitura literária de diversos gêneros textuais. Assim, por meio desse contato com o texto literário, o leitor tem a possibilidade de conhecer o outro e construir sua identidade. Os autores acreditam ser importante pensar no letramento literário como um "processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos" (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Ainda sobre o letramento literário, acredita-se que o foco não deva estar só na aquisição das habilidades da leitura dos gêneros literários; mas também, no aprendizado da compreensão e ressignificação dos textos, mediante um trabalho construído por meio da motivação do Professor e boa recepção do estudante. Para isso, é importante entendermos o letramento, como prática social, muito além da escrita, e parte da formação social dos estudantes.

Para os anos finais do Ensino Fundamental, Cosson (2006) salienta que o Professor não precisa ensinar história literária, mas dar continuidade ao trabalho iniciado na Educação Infantil. Para o autor,

[...] é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar (COSSON, 2006, p. 23).

Após muitas observações e estudos sobre o letramento literário, Cosson (2006) instrumentaliza o ensino de leitura para a formação da consciência e coloca em pauta um método dividido em etapas, ou seja, sequência didática básica e sequência didática expandida. Na primeira sequência, há a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação; na segunda

sequência, a motivação, a introdução, a leitura, a primeira interpretação, a contextualização, a segunda interpretação e a expansão.

Na Sequência Básica, uma obra literária centraliza o plano de aula, e, para que o estudante a compreenda, o método prevê desdobramentos para outras leituras, sempre voltando ao texto central sobre o qual se objetiva ensinar a ler e compreender. Para Cosson,

crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. É como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou de prever determinada ação os conectasse diretamente com o mundo da ficção e da poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária (COSSON, 2006, p. 53-54).

Com base no que se acredita, o letramento literário surge como uma prática importante para os professores de literatura, que, aliado à interação social, deve envolver aspectos que conciliem os diversos textos literários que circulam nas esferas sociais. De acordo com Cosson, “[...] o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. E, se, a escola é o principal local de letramento, é na sala de aula onde os textos literários se realizam como lidos” (COSSON, 2006, p. 23).

Para a presente proposta, o letramento literário será utilizado no trato do texto literário em sala de aula, quando os alunos terão a oportunidade de ler uma obra em sua integralidade sem a fragmentação de obras apresentadas aos alunos, por meio de excertos em livros didáticos. A obra *Senhor das Moscas* será lida em sala de aula com a mediação da professora.

1.6. A SEQUÊNCIA BÁSICA DE COSSON

O método de ensino da literatura por meio de sequências foi organizado pelo Professor Cosson (2006) após contato com diversos professores de todo Brasil, quando ministrava seus cursos, palestras e congressos. Assim, o método das sequências básicas e expandidas, que já eram populares nas escolas brasileiras, ganhou maior destaque, logo que o Ministério da Educação (MEC) passou a utilizar essa prática nas oficinas da Olimpíada Nacional de Língua Portuguesa.

Segundo Cosson (2006), a sequência básica poderá ser realizada em quatro passos:

a) a Motivação que consiste na preparação do estudante para entrar no texto, com atividades de pré-leitura, com o intuito de despertar o olhar desse estudante para a obra a ser trabalhada. A essa motivação é conferido o sucesso inicial do encontro do leitor com o texto, quando é apresentado um convite a este para a apreciação de uma obra, momento importante e decisivo para o sucesso da leitura.

A atividade de motivação pode ser realizada por meio de dinâmicas, perguntas e relação com os textos interdisciplinares. Partindo desse pressuposto, a preparação do estudante para “entrar no texto” seria um encontro do leitor e da obra sem silenciá-los, a fim de construir situações em que os leitores possam responder ao surgimento de vários questionamentos, ou mesmo se posicionarem diante da infinidade de temas suscitados na leitura do texto literário.

b) A Introdução trata da seleção das atividades para apresentação da obra e dos elementos extratextuais fundamentais para sua compreensão, como: o contexto histórico, os eventos, as teorias da época, como também para o direcionamento do leitor durante a leitura. A introdução é o momento de prestar esclarecimentos ao estudante sobre o autor e sua obra. Contudo a biografia dos autores deverá ser breve, pois, entre outros contextos, ela é uma das que acompanham o texto, sendo suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto.

c) A leitura deverá ser acompanhada pelo Professor, por meio da leitura autônoma ou compartilhada, com intervalos destinados a discussões e ao acompanhamento da leitura, sem policiamento, a fim de auxiliar os estudantes em suas dificuldades. A leitura de um texto curto poderá ser realizada em sala de aula, ou, se for um texto extenso; em outro ambiente. Conforme Cosson (2006), os intervalos de leitura — no máximo três — serão destinados à apresentação dos resultados das leituras dos estudantes, em que se podem perceber certas dificuldades, tais como: vocabulário, estrutura composicional, interação com o texto, além do ritmo de leitura.

d) A interpretação constitui o momento dos debates, das rodas de conversas, das produções escritas, lugar das visões pessoais como ato social. Para Cosson, constitui o momento de "chegar à construção de sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade" (COSSON, 2006, p. 64).

A motivação apresenta-se como o grande diferencial da proposta da sequência básica de Cosson (2006), pois acredita-se que, por meio do despertar para a leitura, o estudante será capaz de desenvolver o letramento literário. Nesse sentido, Cosson salienta que "as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir" (COSSON, 2006, p.55).

Para Cosson (2006), é importante que, durante os intervalos de leitura, o Professor convide os estudantes, para que, em sala de aula, apresentem os resultados de suas leituras. Isso pode ser feito em uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história. Essas ações não devem depender do tamanho do texto, mas do próprio processo de letramento literário.

A atividade de interpretação não deve limitar-se à resolução de questões de interpretação textual, pois Cosson (2006) afirma que as possibilidades de registro da interpretação são diversificadas e dependem da turma, dos textos escolhidos e dos objetivos do Professor. Portanto, essas particularidades devem ser consideradas no planejamento da sequência básica.

Para a proposta apresentada nesta dissertação, será utilizado o modelo da sequência didática básica, considerando o público-alvo estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, propõe-se um método mais simples de ser aplicado para estudantes oriundos de um período de grandes transformações sociais.

2. A LITERATURA JUVENIL E A LEITURA SUBJETIVA

Neste capítulo, subdividido em nove tópicos, abordam-se: a) a literatura infantojuvenil nas escolas brasileiras; b) a leitura subjetiva; c) a subjetividade do leitor por Rezende (2013); d) o sujeito-leitor por Langlade(2013); e) a leitura subjetiva por Rouxel (2013); f) as interações subjetivas e o retorno a si por Jouve (2013); g) o Diário de leitura; h) a escuta literária; e i) a reescrita criativa.

2.1. A LITERATURA INFANTOJUVENIL NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

A literatura infantojuvenil brasileira surgiu com base na imitação na produção europeia, por isso o mercado, para crianças, teve início com as traduções do Barão de Munkausen, de 1818, O canário, de 1856 e Robison Crusoe, de 1885, que inspiraram produções nacionais e ofereceram outras características como: culturais, climáticas e geográficas, cuja temática se diferenciava bastante das brasileiras. Diante do sucesso com as primeiras traduções, alguns autores brasileiros começaram a produzir obras brasileiras, a fim de abarcar o mercado novo, que tentou criar a imagem de nação moderna.

Segundo Lajolo e Zilberman (1984), ao tentar se desvencilhar das traduções europeias, os autores propunham uma literatura extremamente didatizante e patriótica, e essas características foram responsáveis por relegar a literatura infantojuvenil a um patamar dito inferior ao da literatura para adultos, uma vez que os críticos literários, às vezes, colocaram em xeque a qualidade das obras.

Após esse período conturbado, na década de 1920, a literatura infantojuvenil começou a se constituir sob novo olhar. O escritor Monteiro Lobato adquiriu editoras e iniciou sua carreira como escritor para crianças, assim como despertou o interesse de outros autores do gênero, quando começaram a ser difundidas várias obras nas escolas. Como resultado da produção do período, Monteiro Lobato e seus contemporâneos tiveram seus livros distribuídos em escolas de todo Brasil por meio dos programas nacionais de incentivo à leitura.

A literatura infantojuvenil, entre os anos de 1945 e 1964, foi marcada pela sedimentação da indústria editorial e pela expansão da escola, quando aumentou a produção de livros em série, a fim de atender à demanda dos mediadores entre o livro e a leitura: a família, a escola e o Estado. Todavia, essa profissionalização resultou na produção de obras repetitivas e evitou pesquisas inovadoras.

Ainda nas décadas de 1960 e 70, no Brasil, a modernização após o restabelecimento democrático ajudou a difundir novos valores, causando mudanças na forma de vida e no desenvolvimento dos livros destinados às crianças e jovens. Para Zilberman (1987), a literatura infantojuvenil, ao final dos anos 1970, propõe temas pouco abordados pela literatura infantil como desigualdades racial, de gênero, social e relacionamentos humanos conflitantes.

Colomer (2003) destaca que, desde os fins da década de 1970, a literatura infantil e juvenil experimentou um grande impulso para adequar-se às características de seu público atual, formado por leitores integrados em uma sociedade alfabetizada e familiarizada com os sistemas audiovisuais. Tais crianças e jovens são oriundos das sociedades contemporâneas, “a quem se destinam textos que refletem as mudanças sociológicas e os pressupostos axiológicos e educativos de nossa sociedade pós-industrial e democrática” (COLOMER, 2003, p. 174).

Na década de 1980, floresceram muitas produções destinadas aos jovens. Observa-se, em relação às características dessa época, um traço marcante da literatura infantojuvenil brasileira: a inversão de seus conteúdos mais típicos, por meio de uma tendência contestadora, com narrativas que versam sobre temas como a pobreza, as injustiças, preconceito e o espaço urbano recebe maior destaque. Nessa nova perspectiva, atualizou-se a velha prática de representação — nos livros destinados ao público infantojuvenil — em vislumbrar situações que não ofereciam reflexões mais críticas sobre a realidade.

Nesse período, houve um aumento na produção de gêneros e temas que englobam a ficção científica e a narrativa de suspense. Ao mesmo tempo, ocorreu uma revisão do mundo fantástico tradicional, ao abrir espaço para as publicações de irreverentes histórias de fadas. Assim como a incorporação da oralidade, quando houve a ruptura com a poética tradicional, com a metalinguagem e a intertextualidade, redescobrimos as narrativas fantásticas nas narrativas infantojuvenis.

Michèle Petit (2008), ao abordar a temática sobre a relação entre os jovens e a leitura, deixa claro que a dimensão simbólica das palavras assume, no texto literário, um novo tipo de interação, pois o ato de ler permite ao leitor decifrar sua própria experiência. Para a citada autora, ao considerar os leitores em formação: “é o texto que ‘lê’ o leitor, de certo modo, é ele que o revela; é o texto que sabe muito sobre esse leitor, de regiões dele que ele mesmo não saberia nomear. As palavras do texto constituem o leitor, lhe dão um lugar” (PETIT, 2008, p. 38).

Os romances juvenis contemporâneos, segundo Colomer (2003), evidenciam que os gêneros literários têm uma presença quantitativa homogênea entre as narrativas para adolescentes, que variam entre os temas eficientes para a construção de uma personalidade

própria, para a vida em sociedade: a ficção científica, o romance policial e as narrativas históricas.

A respeito de se considerarem as obras com base em agrupamentos mais gerais, Colomer (2003) verifica uma maior quantidade de obras com temas que tratam:

- 1) da introspecção psicológica, centrada na personagem, com uma narração intimista e introspectiva;
- 2) da denúncia social com descrição e denúncia de situações de exploração econômica e de repressão social; e
- 3) dos jogos ambíguos sobre a realidade com a inserção da fantasia nas narrativas para adolescentes, por meio de forças misteriosas, da ficção científica e da fantasia moderna.

Quando se trata de literatura infantojuvenil, Colomer (2003) observa que a narrativa para adolescentes é a mais inovadora: “o desenvolvimento recente da literatura juvenil, assim como seu propósito de atrair a atenção de um público adolescente, conduziu, sem dúvida, à introdução de temas com pouca ou nenhuma tradição na ficção infantil e juvenil” (COLOMER, 2003, p. 282). Por conseguinte, as inovações temáticas mais comuns na ficção destinada aos jovens enfatizam:

- 1) temas sociais próprios da sociedade moderna, como o racismo, a intolerância entre culturas, as situações de exploração econômica e repressão política, corresponde à inovação temática mais numerosa nos romances juvenis;
- 2) a descrição de conflitos psicológicos, sem elementos que os suavizem, dentre os conflitos abordados estão: o amor, a repercussão afetiva da conduta dos pais, o enfrentamento da enfermidade e da morte, que implicam na descrição do mundo interior das personagens;
- 3) temas considerados impróprios, como: a cegueira, a depressão, a morte ou a anorexia, à violência social e problemas familiares.

Ana Maria Machado (2007) observa que, durante a ditadura militar, a literatura no Brasil teve um salto qualitativo, uma vez que bons autores passaram a usar a literatura infantil e juvenil para se expressarem com mais liberdade. Contudo, como toda literatura sem adjetivos, essa literatura não surgia do destinatário, e sim dos autores, por isso sua força. Para a autora, essa literatura não originou-se de áreas que trabalham com pedagogia ou psicologia infantil, mas que chegaram à escrita pelo amor à leitura.

Em relação às temáticas, que, atualmente predominam nas narrativas juvenis brasileiras contemporâneas, percebe-se que novos modelos emergem na representação literária, impondo a renovação dos padrões literários atuais. Esses modelos trazem mudanças: a) nos tipos de desfecho da história; b) na atuação do narrador; c) na caracterização das personagens; e d) nos

cenários. Além disso, apresenta-se um aumento da complexidade narrativa, que estabelece a adoção de perspectivas focalizadas, de vozes narrativas 4intradiegéticas e anacronismos na ordem do discurso, e o grau de participação do leitor na interpretação da obra.

É dessa forma, ao assimilar e construir o real, que a literatura infantojuvenil deve ser a literatura de forma geral, que permite a recriação, pois, conforme Roland Barthes,

a ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro ou derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas sabe de alguma coisa; ou melhor, que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens (BARTHES, 1992, p.18-19).

Rouxel (2013) esclarece que, na escolha das obras literárias a serem trabalhadas na escola, o Professor precisa considerar os programas e as prescrições oficiais e propor a leitura dos gêneros tradicionais: romance, teatro, poema, ensaio, assim como dos novos gêneros: autoficção, história em quadrinhos, álbum; trabalhar com a diversidade histórica: nas obras canônicas e clássicas, contemporâneas, literatura viva; e tratar da diversidade geográfica: por meio da literatura (inter)nacional.

A leitura literária, destinada ao público infantojuvenil, ainda, é negligenciada e desqualificada, por isso, na escola, muitos professores optam por trabalhar com temas pedagogizantes, didatizantes e pouco complexos. A ideia de que o estudante nessa faixa etária não careça de leituras de qualidade subestima a capacidade leitora e interpretativa dos jovens. Na contramão desse pensamento arcaico, oferecer ao público juvenil temas profundos e intimistas é de extrema necessidade e urgência. Conforme o sentimento de Petit,

estou convencida de que a leitura, em particular a leitura de livros, pode ajudar os jovens a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas. E que ela pode representar uma espécie de atalho que leva de uma intimidade um tanto rebelde à cidadania (PETIT, 2008, p. 19).

Em seu livro *Por uma literatura sem adjetivos*, publicado em 2012, María Teresa Andruetto critica a adjetivação feita à literatura. Segundo a autora, aos adultos reservam-se os temas e as formas que são considerados de seu pertencimento; e às crianças e adolescentes relacionam-se temas funcionais e utilitários, convertendo o infantil/juvenil e o funcional em dois aspectos do mesmo fenômeno.

Andruetto, em relação à categorização da literatura como infantil ou como juvenil, salienta a “dificuldade de um texto capaz de agradar a leitores crianças ou jovens não provém

⁴ O narrador intradieético é o personagem que, no texto, assume o papel de narrador.

tanto de sua adaptabilidade a um destinatário...” (ANDRUETTO, 2012, p. 61). Para a autora, é a qualidade do texto que o define, uma vez que, ao falar da escrita de qualquer tema ou gênero, o substantivo é mais importante que o adjetivo. Ao defender uma literatura sem adjetivações, Andruetto revela que

(...) são produzidos muitos livros absolutamente direcionados, carentes de qualquer ambiguidade, que pedem uma única interpretação e afastam toda complexidade de sentido. Um chamado para que o leitor não se pergunte nada, quando a literatura é, basicamente, uma interrogação sobre o mundo (ANDRUETTO, 2012, p. 119).

É importante a indagação sobre quem escolhe e caracteriza a literatura como juvenil. O jovem? Ou o marketing editorial? Alguns educadores alegam que as qualificações restritivas “infantil” ou “infantil e juvenil” têm como objetivo demarcar o público a que se destinam. Dizem que essa qualificação que delimita a literatura infantil — ou a infantil e juvenil ou a juvenil — serve para auxiliar os professores na tarefa de selecionar livros para crianças e/ou jovens. Andruetto (2012) pressupõe uma literatura sem adjetivos, capaz de desencadear a possibilidade de ser lida por adultos, além da ampliação e da dimensão do mundo literário.

Portanto, as obras literárias atuais exigem uma leitura mais participativa com a utilização de referências intertextuais, em que a narrativa juvenil se afasta do discurso controlado apenas pelo narrador. Logo, nota-se uma fase de amadurecimento dessa literatura, que trata da diversidade de temáticas em obras juvenis. Nesse sentido, há a criação de uma escrita inovadora, que considera o público adolescente.

2.2. A LEITURA SUBJETIVA

Para compreender esse tema, lançam-se os seguintes questionamentos: qual a relação existente entre a subjetividade e a leitura literária? Como ocorre a relação entre leitor-subjetividade-texto literário em relação à importância da subjetividade para a leitura? Qual a importância da leitura subjetiva no ambiente escolar para os jovens leitores?

Para responder às questões anteriores, buscou-se o conceito relativo à palavra subjetiva e sua significação, e, de acordo com o Dicionário Houaiss (2009), é termo “1. Que pertence ao sujeito pensante e a seu íntimo. 2. Pertinente à ou característica de um indivíduo; individual, pessoal, particular” (p. 1779). Considera-se, nesse sentido, cada indivíduo autônomo para interpretar um fato, seus sentimentos e as experiências obtidas sobre qualquer assunto em contato com diferentes experiências humanas com base na leitura literária.

É possível dizer que cada sujeito constrói sua experiência com a leitura pautada na subjetividade, em um movimento de dentro para fora e de fora para dentro. Rouxel (2013), Jouve (2013), Langlade (2013) e Rezende (2013) propõem uma nova maneira de pensar e ensinar a literatura, na escola, quando esclarecem que, em vez de procurar transmitir um conteúdo considerado melhor do ponto de vista estético, histórico, teórico e mesmo existencial, os professores deveriam estar atentos àquilo que os estudantes esperam de uma leitura.

Para tais autores, a leitura do texto literário consiste em experimentar a subjetividade, uma vez que, ao fazer a leitura, o estudante poderá entender e se apropriar dessas leituras e chegar a uma interpretação própria, diferentemente da leitura de um outro colega, porque uma mesma obra lida por leitores distintos pode apresentar muitas interpretações, a depender de cada leitor. No momento da leitura literária, o leitor consegue relacionar o lido com sua própria experiência, com ênfase em suas lembranças, ao dar vazão a seus sentimentos; e ao criar sentido a esse ato.

A leitura subjetiva, se incentivada e aproveitada em ambiente escolar, poderá ser uma forma de valorização da relação entre sujeito e leitura literária. Destarte, torna-se necessário, nesse contexto, entender o que se passa no ensino de leitura nas escolas públicas e tentar modificar nossas práticas com a leitura do texto literário. Não raramente, são apresentadas leituras, cujo teor dos textos evidencia tão somente a parte objetiva dos textos literários e seus aspectos formais e, inúmeras vezes, estes limitam a interpretação e a criação de sentidos pelo leitor.

De acordo com Rouxel (2013), a subjetividade do leitor já foi vista como algo indesejado, todavia no decorrer dos anos, percebeu-se que essa subjetividade era desejada e, ao mesmo tempo desencadear leituras mais críticas. Na leitura, o que está em jogo é a sensibilidade do leitor, suas experiências, suas emoções, sua bagagem, sua trajetória leitora.

Rouxel defende a importância da leitura literária enquanto experiência subjetiva ao afirmar que os textos literários propiciam atividades formadoras, visando interpretações conscientes e inconscientes.

O leitor investe no texto a partir de sua experiência de mundo e da literatura e se afigura o universo ficcional com imagens mentais que lhe são próprias. Ao mesmo tempo, a incompletude do texto suscita no leitor uma forte atividade inferencial: inferências lógicas, resultantes do sistema linguístico, inferências pragmáticas que convocam os saberes enciclopédicos — ambas são automáticas — e abduções que requerem relações cujos resultados permanecem marcados pela incerteza (ROUXEL, 2013, p. 25).

Nessa questão da leitura despretensiosa de obras literárias, o leitor possui um papel muito importante. É esse leitor que desencadeia todo esse movimento de trazer à tona suas reações, lembranças, suas relações da leitura, alinhadas à experiência de vida, dando sentido ao texto. Por isso, as reações dos estudantes tornam-se imensamente significativas.

Annie Rouxel (2013) delinea o que se entende como identidade literária possível de ser revelada por escolhas que perpassam livros selecionados pessoalmente ou pela escola e defende a Leitura Subjetiva. A autora aborda fatores importantes desse tipo de leitura, da recepção de obras e do ensino de leitura literária. Em relação aos “leitores reais”, defende o sujeito no centro da leitura e esclarece que a apropriação do texto pelo leitor dá vida ao texto. Para citada autora, é imprescindível que os gestores e professores incentivem abordagens sensíveis das obras, sempre atentos para a recepção das mesmas.

A leitura literária, assim concebida, será capaz de propiciar um movimento de duplo sentido: para dentro do sujeito e para fora do sujeito. Por essa razão, há o pensamento sobre a construção identitária, que reorganiza e expande a relação dos estudantes com o mundo. Conforme Rouxel, “o leitor encontra sua via singular no plural do texto, e a literatura, em razão de seu jogo metafórico, lhe permite exprimir os seus diversos de que é feito” (ROUXEL, 2013, p. 82-83). Nesse sentido, em relação à leitura subjetiva, interessa saber dos jovens sobre o que leem e a forma como a leitura é interpretada. Segundo a autora,

a interpretação visa, em verdade, a um consenso sobre um significado. Por sua vez, a utilização remete a uma experiência pessoal, que pode ser igualmente compartilhada. No espaço intersubjetivo da sala de aula, a experiência do outro me interessa, pois eu me pareço com ele; ela me fornece, em sua singularidade, um exemplo de experiência humana. A experiência conjunta da interpretação do texto e de sua utilização por um leitor põe em tensão duas formas de se relacionar com o texto e com o outro e confere intensidade e sentido à atividade leitora (ROUXEL, 2013a, p.162).

Em sala de aula, atualmente, ocorre a intenção de reproduzir o que a crítica fala sobre um texto literário, que traz toda a singularidade do encontro entre o texto e o leitor, e seu caráter inacabado. Sobre esse caráter subjetivo, Rouxel observa que

o discurso do leitor inscreve em uma teoria ou uma moral as reações subjetivas que experimentou no decorrer da leitura: fascinação, rejeição, perturbação, sedução, hostilidade, desejo etc. As reações dos alunos, como as de todo leitor, a respeito de obras que os tocam são significativas dessa implicação, basta ouvi-las. Nessa distância participativa feita de vislumbres psicológicos, de julgamentos morais, de sedução ou de repulsão etc., leem-se e ligam-se a obra e o sujeito leitor (ROUXEL, 2013a, p.59).

Sendo assim, para Rouxel (2013), o leitor se apropria do texto para responder às suas necessidades e projeta nele seu mundo, que pode ser visto como um espelho, em que seus reflexos são os interesses (in)conscientes do sujeito leitor.

Jouve (2002) percebe que há uma grande dificuldade por parte dos formalistas em suas teorias pela inexistência de um sujeito psicológico, capaz de considerar a interação subjetiva, pois previam um leitor “ideal” para alguns padrões de textos literários. No entanto, o leitor, ao ler um texto literário, reconstrói seu mundo e o ressignifica, ou seja, o que é vivido é comparado com o lido. Para o autor,

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).

Conforme as palavras de Jouve (2002), o impacto da leitura consiste no retorno do literário para a experiência da existência do leitor. O leitor se reconhece na figura das personagens que, também, carregam os mesmos valores morais e culturais. O texto literário, assim concebido, é capaz de confrontar o leitor e o colocar em lugar de identificação, ampliando sua consciência e promovendo a desalienação.

O autor acredita que, ao trabalhar com a leitura subjetiva, há dois benefícios: sendo um ligado ao plano pedagógico, visando propiciar ao estudante o interesse por um objeto que fale dele próprio e outro ligado ao plano educativo, pois o saber sobre o mundo completa o saber sobre si. Em outro momento, Jouve (2013) pressupõe que cada leitor utilize suas memórias ao gerar sentido no ato de ler e em suas leituras. Havendo, dessa forma, uma importância de se preencher as incompletudes do texto. Diante disso, a leitura se constitui como inserção do sujeito para a (des)construção de sentido:

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, ressalta-o. De fato, não se trata, para os pedagogos, de uma oportunidade extraordinária que a leitura seja não somente abertura para a alteridade mas, também, exploração, quase construção de sua identidade? Não se trata, portanto, de apagar, no ensino, a dimensão subjetiva da leitura. Eu proporia, ao contrário, colocá-la no coração dos cursos de literatura (JOUVE, 2013, p. 53).

Conforme o estudo de Jouve (2013), a leitura em todas suas dimensões tem indissociavelmente sua carga de subjetividade. Mesmo dentro de um plano intelectual, o leitor se pauta de referências subjetivas. Primeiramente, propõe-se uma leitura que cause um

encantamento e este poderá ser causado pelo universo imaginário, pelas referências identitárias e culturais e, somente assim, propor um roteiro de leitura, utilizando, adequadamente, a teoria como suporte para a aquisição da competência leitora. Para isso, não haverá necessidade de abandonar leituras canônicas ou aquela que o Professor julgar necessária. Essas obras se somarão às outras, servindo de motivação para tantas leituras possíveis.

A leitura crítica do texto literário, diferentemente do padrão imposto, desperta o interesse dos jovens leitores. No processo de representações, as imagens mentais são criadas pelo leitor em relação à incompletude estrutural da obra. Para Jouve (2013), essas imagens são necessariamente subjetivas, como a imaginação de cenário, de personagens, indicados na obra, por meio dessas imagens, o leitor retoma fatos e lembranças, como aquilo que possui um valor afetivo.

Segundo Jouve (2013), os planos afetivos e intelectuais são afetados pela subjetividade, isso quer dizer que algumas reações dizem respeito, necessariamente, à subjetividade e outras a fatores acidentais. O autor afirma que “a implicação do leitor é necessária quando estruturalmente requerida pelo texto” (JOUVE, 2013, p. 54).

É importante entender, que, ao julgar valiosos os resultados obtidos por meio da relação entre leitor e texto, não se deve desconsiderar a existência de possíveis distorções de leituras e, caso ocorram, deve-se levar o leitor a entender as fronteiras de um texto e o momento em que a subjetividade deixou que este a percebesse. Nesses casos, Jouve observa que

é finalmente quando as configurações subjetivas do leitor são questionadas pelo texto (quer dizer, quando a subjetividade é acidental) que a experiência de voltar a si é mais impactante. O leitor é então levado a refletir sobre o que o conduziu a projetar no texto aquilo que não estava lá (JOUVE, 2013, p.60).

Durante a confrontação do leitor consigo mesmo em relação às dimensões da leitura, precisa-se atentar e utilizar a melhor maneira de realizar essa abordagem. Jouve (2013) propõe como metodologia três etapas: a primeira etapa, feita a partir da relação pessoal do estudante com o texto; a segunda etapa, o confronto das reações subjetivas com os dados textuais, mediando o expresso no texto com aquilo que o leitor acrescenta e o que seria compatível ou incompatível; e a terceira etapa, que trata da interrogação às reações subjetivas dos estudantes, principalmente quando estas são requisitadas pelo texto ou quando, ainda, se contradizem, aprofundando o saber sobre si e o mundo.

Sendo a intertextualidade mais determinante, não a do texto, mas a do leitor, o mediador tem a incumbência de auxiliar o processo de aproximação do leitor com o texto, criando um

contexto para facilitar a experiência prazerosa da leitura. Por isso, a figura do Professor é fundamental, pois o estudante não criará afetividade por um texto, se o mediador não sentir o texto da mesma forma.

Langlade sustenta a tese de que “a exclusão, ou ao menos a marginalização, da subjetividade do leitor é habitualmente apresentada como uma condição de êxito na leitura literária escolar ou universitária” (LANGLADE, 2013, p. 25).

As ideias, as emoções, os devaneios, presentes na história de cada um, nas lembranças de vida e na personalidade profunda do leitor, conforme Langlade (2013), “são considerados parasitas que falseiam, embaçam e emaranham a recepção de uma obra a ponto de lançá-la para fora do campo da literatura” (LANGLADE, 2013, P. 25). O autor permite refletir sobre isso ao questionar se não seriam esses os sinais de apropriação do texto, lugar em que as obras fossem elaboradas conforme cada leitor. Essa linha de pensamento nos leva ao pensamento sobre a leitura literária incentivada e praticada no Ensino Básico.

Langlade (2013) explica que a leitura subjetiva baseia-se em conhecimentos literários. Contudo, o foco do leitor está mais voltado para sua experiência de mundo, suas recordações pessoais, sua própria história. Nesse tipo de leitura, o leitor não volta sua atenção para fatores como: gênero textual, a estética, a intertextualidade, mas sim para a apropriação da obra para si.

Para Langlade, as reações realizadas com base na consciência dos leitores durante a leitura são aspectos que marcam a subjetividade, por isso ele acredita que “ao invés de excluir as obras para ‘fora da literatura’, seriam na verdade catalisadoras de leitura que alimentariam o trajeto interpretativo até a sua dimensão reflexiva” (LANGLADE, 2013, p. 30).

A leitura participativa, antes de se mostrar como ingênua, quando dilui o texto em vagas referências ao vivido, de acordo com Langlade (2013), realiza aquilo que chamamos de apropriação de uma obra por seu leitor, causando o movimento duplo de implicação e de distância, em que os investimentos emocionais tomam a obra como uma experiência singular.

Nesse sentido, Langlade (2013) questiona: “já não seria a hora de acolher, até mesmo encorajar, as leituras reais dos estudantes, isto é, leituras marcadas por ‘reações pessoais, restritas e parciais, maculadas de erros e confundidas pelo jogo múltiplo das conotações’?” (LANGLADE, 2013, p. 38).

Em resposta a esse questionamento de Langlade (2013), acredita-se que a subjetividade dá sentido a essa leitura, uma vez que consegue ser responsável pela relação afetiva com o texto escrito; sem esse envolvimento, o estudante corre sério risco de não estar inserido no mundo

letrado. Sendo assim, a literatura tem papel essencial para a construção do gosto pela leitura, pois insere o sujeito no universo letrado.

Portanto, a relação leitor-mediador faz parte da criação de laços afetivos, capaz de contribuir para o aprofundamento da leitura, elucidando as pistas deixadas pelo autor, evidenciando novos olhares, facilitando a passagem, trazendo à tona novas informações, intertextualidades etc. Quanto mais intimidade o leitor tiver com o mediador, melhor será sua percepção sobre o texto.

A fim de entendermos melhor a questão da subjetividade do leitor, Rezende defende a ideia de que cada sujeito possui sua história de vida e, devido a esse fator, “sendo diferentes os sujeitos, configuram, também, subjetividades múltiplas, diversidade esta que não impede esses indivíduos de compartilhar muitos dos sentidos construídos durante suas leituras” (REZENDE, 2013, p. 7).

A autora sinaliza que a visão da leitura permeada de impressões dos leitores, durante essa leitura, “tem sido — e sempre foi — considerada procedimento incompatível com a escola, inócuo e até mesmo prejudicial ao ensino da literatura, uma vez que remeteria a uma subjetividade sem ancoragem no texto — uma ‘viagem’ do leitor aprendiz” (REZENDE, 2013, p. 8). Consoante a autora, opiniões dessa natureza circulam na sociedade e no meio escolar, ao pensar que a leitura, caracterizada como subjetiva, não seria capaz de cumprir sua função formativa, objetiva e universal.

Com base na subjetividade do leitor, Rezende afirma tratar de uma questão paradoxal, pois “ninguém em sã consciência pode negar o caráter singular e individual — subjetivo, portanto — da leitura; em especial da leitura literária” (REZENDE, 2013, p. 8). O primeiro paradoxo observado por Rezende diz respeito ao fato de que, embora as teorias sustentadas pelos materiais didáticos e formativos de gestores e de professores tenham o objetivo de destacar a importância da leitura; dos aspectos para a interação do texto com o leitor; o respeito à visão dos estudantes, além de suas necessidades, há uma tendência formativa tradicional. Essa tendência está diretamente ligada ao fato de os conteúdos dos currículos serem escolhidos previamente, e resta dizer que são ineficazes, na medida em que a adoção de mudanças das práticas didáticas afasta, cada vez mais, os estudantes da leitura literária efetiva.

O segundo paradoxo observado por Rezende (2013) tem destaque na formação crítica do estudante, cujo desempenho não se concretiza em função de um sistema educacional público vigente, marcado pela formação inicial insuficiente, quando professores mal pagos planejam aulas mal preparadas, grande parte em resposta ao desgaste intelectual e físico. Nesse sentido, Neide Rezende tece uma crítica sobre o contexto escolar brasileiro e das orientações oficiais:

construir autonomia e visão crítica, tendo a leitura como maior aliada, supõe que o Professor tenha ele próprio vivenciado esse tipo de formação e que o currículo escolar reserve tempo e espaço para isso, uma vez que reflexão, elaboração, escrita e leitura, em especial literária, demandam tempo, num ritmo que não é aquele dos conteúdos objetivos com respostas exatas ou mecanizadas. Ler, refletir, fruir, entender, elaborar, reelaborar, requer mais do que uma ou duas horas semanais constantes numa grade, como sói acontecer. Sem contar que a circunscrição da leitura literária como disciplina nesses horários exíguos permite aos professores de outras disciplinas (inclusive os de língua portuguesa) se eximirem da responsabilidade de lidar com esse conteúdo (REZENDE, 2013, p. 11).

Rezende (2013) escancara dois opostos: em primeiro plano; a subjetividade das leituras espontâneas; da autoeducação imaginariamente livre, intensamente promovida pelos meios eletrônicos, formação pautada na mobilidade veloz das práticas culturais; em segundo plano, a objetividade das leituras obrigatórias de um currículo pautado nos conteúdos predefinidos e na mensurabilidade dos esquemas de avaliação interna e externas, com sua educação formal, controlada institucionalmente.

Por fim, a autora levanta algumas questões bastante pertinentes no atual contexto escolar brasileiro ao questionar sobre qual cultura privilegiar e se haveria uma cultura comum para o ensino público e privado, se existiria uma cultura para a rede pública como um todo, como tentam estabelecer as propostas curriculares de alguns estados brasileiros. Também, conclama a reflexão sobre os aspectos relacionados com a leitura subjetiva em contexto escolar brasileiro, considerando as visões contrárias à prática da leitura subjetiva, em relação ao sistema escolar e aos currículos oficiais.

Tais práticas são inexistentes na maior parte das escolas brasileiras. Importante destacar que a leitura subjetiva poderá ser um dos caminhos possíveis para a efetivação da leitura do texto literário na escola, visto que é parte importante do processo de leitura e de formação do sujeito leitor, mas, para que isso aconteça, é necessário o estabelecimento dessa prática.

2.3. OS DIÁRIOS DE LEITURA

O gênero diário de leitura, ainda, é pouco explorado na escola, embora cumpra uma função relevante para o desenvolvimento do ensino da leitura literária. Machado (1998) percebeu que a produção de diários de leitura propiciava a criação de estratégias conscientes de vários tipos de informação, interação entre essas informações e uma interação mais efetiva entre o leitor e o texto.

Os diários de leitura podem ser utilizados com o intuito de propor anotações durante a leitura de um texto, onde constarão suas impressões pessoais. Para Langlade (2013), “o sujeito leitor constituir-se-á através da apropriação do texto literário, concretizada nas páginas do diário onde há revelação de estados d’alma, de visões de mundo e de horizontes de expectativas redimensionados” (p.114).

Ademais, embora os estudantes se apresentem como estudantes em ambiente escolar, sua vida social também deve ser considerada ao analisarmos suas produções. Assim, ao escrever seu diário de leitura, o estudante poderá extrapolar o enredo e lançar mão de comparações, levantar hipóteses, que envolvam outros ambientes fora da escola. Ou, ainda, por meio da escrita em diários de leitura, poderão assumir inúmeros papéis em relação à elaboração da escrita.

Durante a escrita em diários de leitura, não deverá existir uma preocupação com regras para determinar um destinatário, uma vez que, na ausência deste, o produtor do diário poderá criar um “outro” imaginário, capaz de enaltecer, ainda mais, a questão da subjetividade. Consoante Machado,

como característica relacionada à concepção do diário como objeto fora de publicação, pode-se observar que o autor não assume, na sua produção, as responsabilidades inerentes à produção de um texto, não efetuando reorganizações, remanejamentos, tirando-lhe, portanto, o caráter de acabamento. Outro efeito da concepção do diário como objeto fora de publicação ou sem destinatário real é a característica de fragmentação ou descontinuidade (MACHADO, 1998, p. 26-27).

Os diários de leitura podem ser apresentados, segundo Rouxel (2013), de diversas formas, desde um caderno de anotações até uma folha dobrada. A autora afirma que a apropriação dos textos literários pode acontecer por meio da seleção de excertos ou de citações e pode ser feita, ainda, no caderno de leitura com passagens copiadas sem o acompanhamento de comentários. Além dessas, há as paráfrases, a reformulação ou resumo, em que o leitor

procura dizer, com suas palavras, o que o texto literário já disse, auxiliando “o leitor a se apropriar do texto e torná-lo presente em seu espírito” (ROUXEL, 2013, p. 175).

No processo de escrita dos diários, é possível perceber marcas da linguagem, tais como: os vícios de linguagem, as gírias, a falta de organização textual, de forma desordenada e fragmentada; os enunciados incompletos, mas por seu aspecto pessoal, o diário de leitura, deverá valer-se do lugar, onde sejam depositados os sentimentos, que emergiram durante a leitura.

Para Rouxel (2012), “o jovem leitor sente-se incapaz de dar conta da emoção que o invade, de explorar a intuição que aflora; ele sabe que ler equivale a ler-se a si mesmo”. De acordo com a autora, as escritas no diário de leitura,

compõem-se mais usualmente de citações acompanhadas ou não de um julgamento lapidar, que fala da aquiescência ou da reprovação, mas, mais frequentemente, da admiração e até mesmo da exaltação. Por vezes as passagens copiadas são tão longas que compõem, no diário, uma espécie de antologia pessoal; às vezes esses extratos são apresentados sem comentários, pois, explica o leitor, o texto basta por si só. Enfim, não é raro que a admiração por um escritor conduza o jovem leitor a um procedimento de escrita empática, por vezes eco do texto amado e homenagem a ele (ROUXEL, 2012, p. 277).

Em suma, é importante deixar claro que o diário não é um gênero que circula na esfera pública. Por essa razão, o estudante anota, no diário de leitura, o que leu antes de fazer o registro. Seus posicionamentos, questionamentos, contribuições, críticas e apontamentos apresentam um caráter de responsabilidade sobre a obra e sua leitura. Para a presente proposta, os Diários de Leitura serão utilizados na motivação e durante todo o processo leitura: compartilhada e autônoma, momento em que os participantes da pesquisa farão suas anotações sobre a obra lida.

2.4. A ESCUTA LITERÁRIA

Durante as rodas de conversa, o retorno ao texto lido sempre poderá acrescentar algo novo a quem fala ou a quem escuta. Primeiramente, quem fala também escuta aquilo que diz aos outros, enquanto narra aos ouvintes o que o texto causou em si. Posteriormente, a escuta sobre a leitura do outro se junta às percepções de quem ouve, resultando em novas interpretações sobre o mesmo texto. Cecilia Bajour discute o valor positivo da escuta nas práticas de leitura e enfatiza que,

para aqueles que são mediadores entre os leitores e os textos, é enriquecedor pensar como leitura esse momento do bate-papo sobre o lido, o intercâmbio acerca dos sentidos que um texto desencadeia em nós.” Nessa perspectiva, falar dos textos é voltar a lê-los. O regresso aos textos por meio da conversa sempre traz algo novo. A princípio para quem fala, já que escuta enquanto diz a outros o que o texto suscitou em si e desse modo ensaia sua leitura como um músico quando lê uma partitura. Nesse ensaio, a pessoa muitas vezes se surpreende com os sons de sua própria interpretação (BAJOUR, 2012, p.23).

A democracia da palavra compartilhada implica, para Bajour (2012), no encontro intersubjetivo de vontades, capaz de aceitar o outro em sua diferença ao estar disposta a enriquecer a vida, a leitura e a própria visão de mundo com essa diferença, mesmo que não concorde com ela. A autora acredita que construir significados com outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta, ao supor a consciência de que a construção de sentidos nunca é meramente individual.

Para os professores mediadores, as rodas de conversas são preciosas, pois constituem o momento em que se conversa sobre o texto lido, e se realiza a troca de experiências com a leitura. Além disso, falam daquilo que o texto desencadeou em cada um dos leitores, sem a preocupação de caracterizar a interpretação como “certa” ou “errada”, e sim em relação ao que cada interpretação trouxe, a fim de agregar novos significados ao texto literário.

Nas rodas de conversa, poderão surgir questionamentos, instabilidade e estranheza sobre aquilo que foi lido. Nessa forma aberta de diálogo, há grandes chances de criação e recriação de novos mundos, em razão de o texto literário ser capaz de proporcionar modos alternativos de nomear o mundo. Bajour acredita que

os textos literários nos tocam e nos questionam acerca de nossas visões sobre o mundo e nos convidam a perguntarmo-nos como viveríamos o que é representado nas ficções. Essa dimensão não é menor, já que na maioria das vezes é a porta de entrada para falarmos daquilo que os textos nos instigam. Antes de tudo, porém, eles são construção artística, objetos que dizem, mostram, calam e sugerem de um modo e não de outro (BAJOUR, 2012, p. 26).

Por fim, destaca-se a importância de, durante as rodas de conversa, o Professor-mediador não monopolizar a palavra e buscar equilibrar a liberdade de opinião e o direito de todos, por meio de intervenção da palavra. Assim como não se pode responder a todos os questionamentos feitos durante a conversa, para que eles próprios busquem pensar em novos desfechos, novas interpretações sobre o texto lido.

2.5. A REESCRITA CRIATIVA

Baseada no pensamento de Barthes, Houdart Mérot (2013) propõe que seja pensada a distinção entre leitura legível e leitura scriptível, e os efeitos da incorporação da “escrita de invenção”. Para a autora, o texto é “admirável na medida em que é digno de ser reescrito, mas não sacralizado, pois nos sentimos autorizados a transformá-lo, a fazê-lo nosso, a parodiá-lo, “corrigi-lo” ou dele nos desviar” (HOUDART-MÉROT, 2013, p.114).

Violaine Houdart-Mérot (2013) propõe atividades pedagógicas para o ensino da literatura, de modo que o leitor possa se apropriar dos textos. Assim, esse leitor poderá discutir com estes, alterá-los, dessacralizá-los, valer-se da paródia, mudar o final da história, alterar seu foco, criar novos personagens. O trabalho com a escrita, por meio da intertextualidade, pode ser visto como uma maneira de dar visibilidade a um processo de escrita, porém sem consciência de que os textos são construídos como mosaicos de citações, além de a reescrita surgir a partir da escrita dos outros, embora não haja a intenção da imitação. Desse modo, as relações que uma obra mantém com os gêneros ou subgêneros se enquadram na intertextualidade.

Nesse sentido, infere-se que a originalidade não pode ser dissociada da imitação, concebida como apropriação e transformação ou transgressão de textos, discursos ou gêneros existentes, o que para muitos constitui, simplesmente, imitações. Dito isso, infere-se que a imitação consciente é uma forma de controlar a imitação inconsciente. Na concepção de Houdart-Mérot (2013), as práticas que envolvem a reescrita podem permitir uma forma de leitura criativa e livre, complementar o exercício de comentário que é mais circunscrito e limitado pelas próprias restrições do texto e pelas comandas de interpretação.

A partir da leitura de um texto literário, é possível que os estudantes pratiquem a imitação ao reescreverem um ou outro capítulo do livro, com diversidade das produções em sua dimensão subjetiva. Além disso, a reescrita poderá levá-los a caminhos inesperados ao possibilitar fazer a história literária estar em ação, transformando-a em nova história.

Ressalta-se que poderá ocorrer durante a reescrita de um texto literário urgir a necessidade de corrigir injustiças, desviar de situações embaraçosas ou ainda acrescentar ou subtrair trechos. Segundo Houdart Mérot,

não reduzir a leitura literária ao comentário apenas, mas associar a ele formas de apropriação mais livres, pela reescrita, em formas mais variadas, é talvez uma maneira entre outras de deixar espaço a uma forma de admiração fecunda, aquela que se

transforma em incitação para escrever e pensar por si mesmo (HOUDART-MÉROT, 2013, p.114).

Ao finalizarmos o embasamento teórico, é importante deixar claro que não houve a intenção, nesta dissertação, de polemizar a questão do letramento literário, a formação de leitores literários, ou mesmo a subjetividade do leitor, mas, tão somente, apresentar algumas considerações sobre o assunto a fim de melhor compreender a importância do estudo do texto literário na escola.

3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: APLICAÇÃO EM SALA DE AULA

Neste capítulo, subdividido em sete tópicos, apresentaram-se as seguintes propostas didáticas: a) um modelo de questionário; b) a motivação; c) relato oral; d) relato escrito; e) introdução; f) leitura; g) o momento de escuta; e h) a escrita literária.

Utilizou-se a pesquisa-ação. Assim, o trabalho não se limitou, evidentemente, em apenas analisar ou descrever os possíveis problemas que impedem a efetivação dos estudos de literatura na escola. Por isso, partiu-se do pressuposto de que deva ser realizado um trabalho coletivo e gradual, oferecendo substancial teórico e prático, capaz de contribuir, positivamente, para essa jornada.

O enfoque do estudo teve um direcionamento mais voltado para a prática, todavia, em momento algum, se recusou a envolver os outros mediadores da escola, uma vez que são responsáveis, de certa maneira, pela formação de leitores no âmbito escolar.

Para melhor compreender as dificuldades encontradas pelos estudantes em relação à prática de leitura, realizaram-se anotações, por meio de um diário de observações, material, que certamente auxiliou as análises decorrentes do processo de pesquisa, desde o início até o final das investigações. Para a coleta de dados e desenvolvimento da pesquisa, este trabalho fundamentou-se na prática da pesquisa-ação, pois conforme Thiollent,

entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica 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 ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p.14).

Essa metodologia se vale de várias formas para coletar e interpretar dados, solucionar problemas e/ou ações, formular hipóteses, direcionar a pesquisa em relação a aspectos qualitativos e na busca de informações, a fim de aumentar ou diminuir o seu grau de certeza. A escolha pela pesquisa-ação se justifica em virtude de se compreender que a inserção do pesquisador no meio pesquisado propicia uma análise reflexiva; além de valorizar a prática docente.

Dito isso, considerou-se a coleta de dados, neste trabalho, como a combinação de métodos qualitativos: diários de observação e diários dos pesquisados. Desse modo, os estudantes foram ouvidos e observados durante os eventos literários que envolveram atividades de leitura, escuta e escrita, combinadas ou não, com o intuito de que os dados coletados auxiliassem na apropriação do texto pelo leitor, consoante a perspectiva da leitura subjetiva.

3.1. QUESTIONÁRIO

Nesta primeira etapa, foi necessário conhecer o público-alvo, para isso foi importante fazer um levantamento dos suportes que os estudantes utilizam para leitura, se leem por gosto ou obrigação, além do conhecimento e interesse pelo gênero romance.

Durante a aula de literatura, a professora procedeu à entrega do questionário para que os estudantes pudessem responder de forma autônoma aos questionamentos feitos sem levar em consideração a opinião do professor nem dos colegas. Nesse momento, de forma individual, o estudante precisou ser sincero em todas as respostas, uma vez que não foram avaliativas. Restando servir para direcionar o trabalho do docente durante a aplicação da proposta didática. Por meio desse questionário, a professora teve uma noção de como o estudante entende a leitura literária, qual sua relação com esse tipo de texto, os suportes utilizados para leitura, além de tomar conhecimento sobre qual a concepção do gênero romance para esse estudante.

Quadro 1 – modelo de questionário

QUESTIONÁRIO
Levantamento dos conhecimentos relativos à leitura de textos literários e ao gênero romance. Tempo estimado: 1 aula
1-Você costuma frequentar livrarias ou bibliotecas?
2- Quais suportes de textos têm na sua casa? livros () revistas () jornais () gibis () outros (computador, notebook, tablet, etc ()
3- Você gosta de ler? Qual tipo de literatura lhe agrada a você?
4- Lembra do último livro que leu? Se sim, qual?
5- Você sabe o que é romance?
6- Você se lembra de algum romance trabalhado na escola? Se sim, qual é o título?
7- E de algum escritor você se lembra? Qual?
8- Você já pegou algum livro de romance na biblioteca da escola? Gostou?

Fonte: elaborada pela autora.

3.2. MOTIVAÇÃO

Na motivação, sequência proposta por Cosson (2006), para a leitura da obra *Senhor das Moscas*, o tempo foi de 50 minutos. Realizado um relato oral por parte da professora-mediadora para que os estudantes pudessem começar o processo criativo por meio da imaginação do ambiente — uma ilha deserta dentro do território brasileiro — sem habitantes.

Na presente proposta, a motivação aconteceu por meio de um relato oral, no qual a professora-mediadora relatou uma situação hipotética vivida por estudantes na faixa etária de 14 anos. Um grupo de estudantes, a convite de um clube de futebol da cidade de Vitória-ES, parte rumo àquela cidade, a fim de disputarem um campeonato, nas categorias femininas e masculinas. Durante o trajeto, o avião cai e, após a queda, descobrem que estão em uma ilha; somente mais tarde tomam conhecimento de que essa ilha localiza-se próxima à cidade de

Vitória. A ilha é desabitada e seu acesso somente será possível por meio de helicóptero. Nesse sentido, precisam se organizar a fim de tentarem sobreviver até que chegue o resgate.

Após o relato oral, os estudantes registraram no diário de leitura, individualmente, a maneira de organização do grupo, assim como a maneira que encontraram de sobrevivência.

3.2.1 Relato oral apresentado pelo Professor-mediador

Quadro 2 – modelo de relato oral

RELATO ORAL APRESENTADO PELO PROFESSOR-MEDIADOR		
1ª aula tempo estimado: 50 minutos.		
<p>Imagine que você e seus colegas fossem convidados para participarem de um campeonato de futebol, na cidade de Vitória, estado do Espírito Santo. E, que durante a viagem, quase chegando à cidade, a mais ou menos a 1.100 km do continente, o avião caísse. A causa do acidente estaria relacionada ao mau tempo. Após a queda, vocês descobririam que sobreviveram, mas estão na ilha Martim Vaz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • um lugar considerado o destino mais distante do território brasileiro, localizado a 2.400 km da África. Contudo, somente depois de serem resgatados, vocês ficariam sabendo da localização e do histórico da ilha; • uma ilha arredondada, com cerca de 500 metros de diâmetro e altitude de cerca de 180 metros. Não se sabe exatamente quando foi descoberta, se entre 1501 e cerca de 1507, nem quem foi Martin Vaz, que provavelmente deve ser um navegador português. A vegetação predominantemente rasteira, com a presença de raros arbustos no topo, que são açoitados pelo vento. Na ilha existem caranguejos, aranhas e centenas de aves. Sua área apresenta altas probabilidades de naufrágio para embarcações desavisadas de qualquer porte; • Essa ilha é íngreme e inacessível, a única maneira segura de desembarque é por meio de helicóptero, pelo fato de a ilha ser vertical, mas planas na parte superior, como um chapadão. Entretanto, vocês precisam acreditar no resgate a qualquer momento, enquanto isso, vocês precisam sobreviver. <p>Com base nessas informações, pense em como você reagiria a essa situação inusitada e apavorante, sem saber, naquele momento, onde estavam e nem se vocês seriam resgatados.</p>		
GLOSSÁRIO		
<p>Caranguejo-amarelo: (<i>Johngarthia lagostoma</i>, syn. <i>Gecarcinus lagostoma</i>) é um caranguejo da família dos gecarcinídeos, também conhecido como caranguejo-ladrão. Possui carapaça amarela e patas alaranjadas, encontrado principalmente nas ilhas brasileiras de Trindade, Fernando de Noronha e Ascensão, onde se constitui como importante predador de filhotes de tartarugas marinhas.</p>	<p>Pardela de trindade: (nome científico: <i>Pterodroma arminjoniana</i>) é uma espécie de ave marinha da família Procellariidae.</p>	<p>Fragata: <i>Fregata magnificens</i> é uma ave Suliforme (antes Pelecaniformes) pertencente à família Fregatidae. É uma espécie de ave que possui uma distribuição ampla, sendo encontrada em áreas tropicais.</p>

Fonte: elaborada pela autora.

3.2.2. Proposta de relato escrito para o estudante

Quadro 3 – modelo de relato escrito

PROPOSTA DE RELATO ESCRITO PARA O ESTUDANTE
<p>Faça um relato escrito de como seria este tempo na ilha, com seus colegas, sem adultos por perto, sabendo que, durante o desastre aéreo, o piloto, copiloto e o Professor de educação física haviam desaparecido sem deixar vestígios. Para guiar seu trabalho, procure responder às seguintes perguntas:</p> <p>a) Descreva a fauna e a flora da ilha.</p> <p>b) Fale sobre a maneira como conseguiram permanecer vivos até o resgate.</p>

- c) Qual era a forma como se alimentavam e qual a fonte de água limpa utilizada para consumo?
 d) Como fizeram sem a presença de adultos?
 e) Havia alguém que liderava o grupo?
 f) Como as decisões eram tomadas?

Agora, elabore seu relato, seguindo as perguntas orientadoras acima.

Fonte: elaborada pela autora.

3.3. INTRODUÇÃO

A introdução é o segundo passo da intervenção, e tem como base a apresentação do autor e da obra; sua função é que o estudante receba o texto de maneira positiva. Não é recomendado que se estenda muito ao falar sobre o autor contando toda sua biografia. Aconselha-se que chame a atenção para aspectos relacionados com a obra a ser lida. Contudo, não há necessidade de fazer uma busca pelo entendimento da intenção do autor ao criar a obra.

Perguntas como: qual é a intenção do autor nessa obra? Elimina a possibilidade de o leitor pensar e construir um sentido ao lado do texto. Na apresentação do livro, é preferível que se justifique a escolha da obra, que se explique a importância do livro para aquele momento, assim como poderá ser adotado um jogo de intertextualidade, ao considerar o universo da obra e perfil do leitor. Nessa aula, os estudantes tiveram a oportunidade de manusear o livro e se familiarizar com a capa, o prefácio, as “orelhas” e a nota sobre o autor.

Quadro 4 – introdução

AULA EXPOSITIVA	50 MINUTOS
SENHOR DAS MOSCAS ENREDO DO LIVRO	O livro conta a história de alguns garotos, isolados em uma ilha, depois da queda do avião, em que eles estão viajando. Tudo indica que no avião estavam meninos ingleses ricos, com idade entre 6 e 13 anos, que fugiam de seu país. Em algum momento da viagem, o avião é abatido e cai em território desconhecido. A partir daí, essas crianças são obrigadas a se organizarem e pensarem em meios para sobreviver, já que todos os adultos morreram.
SOBRE O AUTOR	WILLIAM GOLDING Nasceu na Inglaterra, em 1911. Antes de se tornar escritor, foi ator, músico e Professor primário. Senhor das Moscas, seu primeiro romance, foi publicado em 1954, depois de ser rejeitado por uma série de editoras. Em 1983, recebeu o prêmio Nobel de Literatura. Morreu em 1993, aos 81 anos.

Fonte: elaborada pela autora.

3.4. LEITURA

Para a presente proposta, a leitura ocorreu em sala de aula de forma compartilhada; e leitura autônoma, em casa. Isso se justifica pelo fato de o romance em questão apresentar uma narrativa extensa, sendo capaz de dificultar a realização de toda a leitura de forma compartilhada, porém considerando o público alvo, acredita-se ser possível haver um bom aproveitamento da leitura.

Já que as duas aulas anteriores foram usadas para a motivação e introdução da leitura, a professora-mediadora entregou um livro para cada estudante e explicou sobre a posse desse livro — durante o período de leitura — haja vista facilitar os momentos de leitura compartilhada, em sala e a leitura autônoma.

Em seguida, a professora-mediadora convidou os estudantes a realizar a leitura do primeiro capítulo da obra, com as intenções de instigar a curiosidade, assim como fomentar o prosseguimento da leitura, em momento solitário, após esse momento de leitura/escuta do lido.

Durante a leitura, tanto em sala de aula (compartilhada) quanto em relação à leitura autônoma, os participantes fizeram uso do diário de leitura com o objetivo de promover anotações durante a leitura do livro, em que constaram suas impressões pessoais sobre a obra.

Capítulo I: metodologia: leitura compartilhada

Apresentaram-se, nesta seção, duas aulas: uma para a leitura do primeiro capítulo e outra para as anotações em relação à leitura correspondente ao capítulo I.

Quadro 5 – modelo de leitura

ENREDO				
NARRATIVA: A ilha é um ambiente paradisíaco e selvagem, mas oferece as condições básicas para a subsistência, como água e comida, embora exija que os meninos lutem por isso. A situação nova que se apresenta às crianças lembra a de um colégio interno, por isso leva uma mudança de postura. Diante dessa convivência forçada, as crianças precisam suportar essa situação e se adaptarem a uma nova realidade. Assim, convocam uma assembleia, quando decidem que aquele que está com a concha tenha o direito à fala.				
AULAS	TEMPO	PÁGINA (INÍCIO/FIM)	PROBLEMATIZAÇÃO	HIPÓTESES
3ª	50 MINUTOS	página 7	Ralph e outro garoto caminham por uma ilha com o uniforme escolar, até que percebem que não há adultos por perto, por isso decidem atrair a atenção de qualquer outra criança sobrevivente, pois os meninos tomam consciência sobre a queda do avião.	Qual seria a intenção dos garotos com essa atitude?

4ª	50 MINUTOS	página 33	Ralph localiza uma concha e começa a soprá-la e decide convocar uma assembleia.	Registre suas impressões a respeito do primeiro capítulo.
----	---------------	-----------	---	---

Fonte: elaborada pela autora.

Capítulos II e III: leitura autônoma

O próximo passo, após realizar a leitura compartilhada em sala de aula, é deixar estabelecido, em acordo com os estudantes, os próximos capítulos a serem lidos em casa. Essa leitura autônoma requer um acompanhamento, por isso, o prazo previsível para a leitura dos dois próximos capítulos constará de 1 semana. Assim como na atividade anterior, o estudante fará anotações sobre as impressões deixadas pela obra no diário de leitura.

Quadro 6 – modelo de leitura

ENREDO				
NARRATIVA: os garotos fazem uma votação para escolher um líder, no entanto, os jovens acostumados à vida na sociedade, aos poucos, começam a se deixar governar por seus instintos. O grupo é obrigado a distribuir as tarefas, restando a uma equipe a responsabilidade pela caça; a outra equipe deve se preocupar com as condições climáticas; para uma terceira equipe ficou a obrigação do constante pedido de socorro e nunca deixar a fogueira apagar. Pelo fato de estarem sem adultos em uma ilha, a sobrevivência impõe algumas dificuldades. O grupo começa a pensar na questão da água e comida. Ralph fala sobre as principais necessidades, mas diz que, no dia seguinte, resolveria o que deveria ser feito. Observa-se que, embora não tivessem feito um acordo explícito sobre quem seria o líder, Ralph, de alguma forma, desempenha esse papel.				
AULAS	TEMPO	PÁGINA (INÍCIO /FIM)	PROBLEMATIZAÇÃO	HIPÓTESES
	1 SEMANA	página 34	Ralph acredita que o resgate pode chegar a qualquer momento, mas Porquinho pensa diferente: ele argumenta que os meninos devem se organizar, porque podem ficar presos na ilha por algum tempo. Ralph é escolhido pelo grupo para ser o líder, embora a escolha não seja unânime, porque os meninos do coro, liderados por Jack não votaram em Ralph.	O fato de Ralph e Jack terem pensamentos diferentes pode ser entendido como o início de uma rivalidade entre os dois? Quais seriam os motivos da divergência de ideias entre os dois meninos?
		página 61	Os três garotos: Ralph, Jack e Simon são os líderes populares e iniciam uma parceria tensa.	Registre suas impressões a respeito dos segundo e terceiro capítulos.

Fonte: elaborada pela autora.

Capítulo IV: leitura compartilhada

Na 5ª aula, com os estudantes já mais ambientados com o processo da leitura em voz alta, a professora-mediadora novamente convidou os estudantes a realizar a leitura do quarto capítulo, durante a aula. Esperou-se que a maioria deles se sentissem interessados na leitura do romance, que começa a trazer questões particulares, cuja leitura compartilhada é importante para fazer emergir vários tipos de leitura.

Realizou-se a leitura compartilhada em sala, do quarto capítulo e as anotações seguiram um roteiro dirigido e uma livre interpretação da leitura.

Quadro 7 – modelo de leitura

ENREDO				
NARRATIVA: Jack e seus seguidores criam tensão entre os garotos do acampamento rival com a ideia de que existe monstro na ilha. Ralph tenta dissuadi-los desse pensamento absurdo. No entanto, o acampamento de Jack cresce mais; enquanto o de Ralph diminui.				
AULAS	TEMPO	PÁGINA (INÍCIO/FIM)	PROBLEMATIZAÇÃO	HIPÓTESES
5ª	50 MINUTOS	página 61	A organização inicial do grupo não dura muito. Sem adultos, a maioria dos meninos se recusa a fazer qualquer tipo de trabalho e passa o tempo brincando e dormindo.	Será que realmente existiam monstros na ilha?
		página 80	À noite, alguns garotos menores juram ter visto um monstro nas árvores e acabam por provocar pânico.	Registre suas impressões a respeito do quarto capítulo.

Fonte: elaborada pela autora.

Capítulos V, VI e VII: leitura autônoma

Para a leitura dos capítulos V, VI e VII, novamente, o estudante tiveram o prazo de 1 semana. Essa repetição, da forma como é feita a leitura, pretendeu levar o estudante a adquirir o hábito da leitura, além de criar uma rotina, uma vez que estabelece um prazo. A professora solicitou aos estudantes a leitura autônoma (em casa) dos quinto, sexto e sétimo capítulos, realizando as anotações a respeito das suas interpretações sobre os capítulos determinados, além de seguirem um roteiro dirigido.

Quadro 8 – modelo de leitura

ENREDO				
<p>NARRATIVA: o papel de sabotador, assumido por Jack pode ser notado desde o início da narrativa, quando Porquinho demonstra sua vontade em ser resgatado e Jack repete que isso não acontecerá, ao afirmar que deveriam se acostumar com a nova realidade, quando prioriza a caça, em detrimento de manter a fogueira acesa. Pode-se entender Jack como um elemento desagregador que está sempre reafirmando aos garotos que eles não serão salvos. Isso causa a desunião do grupo e prejudica a realização da tarefa. Adiante, o grupo de meninos inicia um momento de cooperatividade. No entanto, Ralph passa de líder a bode expiatório, sendo hostilizado, mesmo de maneira sutil. Jack leva vantagem e surge quando o nível de ansiedade parece mais agradável do que ter de realizá-la. Ele cria outras necessidades como sendo mais importantes e tenta levar o grupo a segui-lo. Quando um piloto salta de paraquedas, durante uma batalha de aviões e morre na queda, os garotos que cuidavam da fogueira veem a cena e acreditam se tratar de um monstro. Então, a teoria do monstro e do perigo torna-se realidade no outro acampamento.</p>				
AULAS	TEMPO	PÁGINA (INÍCIO/FIM)	PROBLEMATIZAÇÃO	HIPÓTESES
	1 SEMANA	página 81	Jack reúne um grupo de meninos para uma expedição de caça, o que os afasta da tarefa de manter o fogo sinalizador. O fogo se apaga, um barco passa pela ilha, mas não avista os meninos por falta de fogo. Quando Jack e os outros caçadores retornam em triunfo com um porco, Ralph confronta Jack, reclamando que eles perderam a chance de resgate. Jack, zangado por seu momento estar arruinado, mas sabendo que não pode lutar contra Ralph, bate em Porquinho, quebrando seus óculos.	Por que a tarefa de caçar seria mais importante, para o grupo de Jack, do que manter o fogo aceso, a fim de serem salvos? Como seria a liderança de Jack, caso assumisse o poder.
		página 132	Ralph diz a Porquinho sobre seu desejo de deixar de ser o líder, mas é convencido a permanecer no cargo, pois Porquinho teme uma liderança de Jack. Após um duelo entre aviões perto da ilha, um piloto de caça é expulso, morto no ar e seu corpo flutua até a ilha e se enreda nas árvores. Um menino vê seu cadáver em um paraquedas e fica apavorado, convencido de que viu o monstro.	Registre suas impressões a respeito dos quinto, sexto e sétimo capítulos.

Fonte: elaborada pela autora.

Capítulo VIII: leitura compartilhada

Na 6ª aula, a professora-mediadora convidou os estudantes para a leitura do oitavo capítulo, esperando que, nesse momento da leitura, mais estudantes estejam à vontade para ler e, durante sua leitura, comecem a pensar nas inúmeras possibilidades de entender o texto, considerando, sempre, que nenhuma leitura poderá ser tida como única.

Realizou-se a leitura compartilhada em sala, do VIII capítulo, as anotações seguiram um roteiro dirigido e uma livre interpretação da leitura.

Quadro 9 – modelo de leitura

ENREDO				
NARRATIVA: quando Ralph e os outros garotos chegam à festa, os garotos do grupo rival estão entoando uma espécie de grito de guerra, liderados por Jack, que dá demonstração de ser um líder autocrático, centralizador, que dá ordens ao estabelecer tarefas. Ralph já havia apontado para isso antes, no momento que estavam cuidando da fogueira. Se Jack não fosse enfrentado naquela época, todos se tornariam seus escravos.				
AULA	TEMPO	PÁGINA (INÍCIO/FIM)	PROBLEMATIZAÇÃO	HIPÓTESES
6ª	50 MINUTOS	página 155	Simon sofre de ataques mentais, sai para a floresta para ficar sozinho. Escondido, ele observa Jack e sua tribo realizando um ritual criado para satisfazer o monstro. O Senhor das Moscas, então, diz a Simon que os outros meninos vão matá-lo porque ele é a alma do homem.	Qual seria a causa de os meninos pensarem sobre Simon ser o monstro?
		página 164	Simon corre de volta para os outros meninos, que começam a dançar em um ritual louco. Todos os meninos — incluindo Ralph e Porquinho — o atacam aterrorizados, matando-o.	Registre suas impressões a respeito do oitavo capítulo.

Fonte: elaborada pela autora.

Capítulos IX, X e XI: leitura autônoma

Para a leitura dos capítulos IX, X e XI, o estudante teve o prazo de 1 semana. Agora, a leitura autônoma levou o estudante a se questionar sobre alguns posicionamentos das personagens e a pensar em mais de um final possível para o final da história.

A professora solicitou aos estudantes a leitura autônoma, dos IX, X e XI capítulos, realizando as anotações a respeito das suas interpretações sobre os capítulos determinados, além de seguirem um roteiro dirigido.

Quadro 10 – modelo de leitura

ENREDO				
NARRATIVA: a tribo de Jack amarra Sam e Eric, assim Ralph e Jack começam uma briga. Porquinho, assustado, pega a concha e tenta se dirigir aos meninos, que imploram por ordem. Roger se esgueira por cima de Porquinho e deixa cair uma pedra pesada sobre ele, mata o menino e destrói a concha.				
AULAS	TEMPO	PÁGINA (INÍCIO/FIM)	PROBLEMATIZAÇÃO	HIPÓTESES
	1 SEMANA	página 165	<p>Jack percebeu que, embora a concha seja um símbolo de poder, o verdadeiro poder está nos óculos de Porquinho — o único meio do grupo para acender uma fogueira.</p> <p>Jack tem o apoio da maioria dos garotos, então ele conduz um ataque a Ralph e seus aliados restantes para roubar os óculos de Porquinho.</p>	Teria Ralph outra opção além de, naquela situação, fugir?
		página 194	<p>Ralph encaminha-se para “Castle Rock”, acompanhado por Porquinho e pelos gêmeos (Sam e Eric), onde pega a concha e exige que Jack devolva os óculos.</p> <p>Ralph foge, deixando Sam e Eric para trás.</p>	Registre suas impressões a respeito dos nono, décimo e décimo primeiro capítulos.

Fonte: elaborada pela autora.

Capítulo XII: leitura compartilhada

Na 7ª aula, a professora-mediadora convidou os estudantes para a leitura do último capítulo, com a intenção de presenciar a reação destes em relação à leitura dos momentos finais da história e comentários que surgiram após o término da leitura.

Destarte, cada leitor projetou seu conhecimento ao ler coletivamente, o debate sobre ideias e descobertas no texto literário ampliaram o conhecimento geral dos estudantes, tornando a fruição para além de comentários dissolvidos na crítica ou mesmo na opinião da professora. Na verdade, a saída do viés historiográfico permitiu maiores descobertas acerca do literário.

Realizou-se a leitura compartilhada em sala, do XII capítulo, as anotações aconteceram seguindo um roteiro dirigido e a livre interpretação da leitura.

Quadro 11 – modelo de leitura

ENREDO				
<p>NARRATIVA: o momento final do livro é impressionante, os garotos do acampamento de Jack correm de Ralph para matá-lo, considerando ser o único sobrevivente que não se adequou às novas regras. Na praia, Ralph encontra um militar e começa a chorar, enquanto o policial questiona o comportamento dos outros garotos, que agem como selvagens. Talvez seja este o momento principal, pois conseguem ter a percepção de como estava o funcionamento grupal. A disputa pelo poder e as discordâncias referentes à sobrevivência fazem emergir a violência e a selvageria. <i>O Senhor das Moscas</i> é a tradução literal da palavra hebraica Ba'alzebul, ou em português, Belzebu, que, conforme o Dicionário Aurélio, significa o nome de um dos demônios, o chefe dos espíritos malignos. Talvez isso explique a visão pessimista do autor em relação à humanidade. O livro trata de seres que enfrentam condições extremas, em que a luta pela vida renova-se a cada dia. Esse caráter emergencial vivido pelo grupo permitiu dar maior visibilidade aos processos emocionais que ocorrem em qualquer grupo, porém, nem sempre são facilmente reconhecidos.</p>				
AULA	TEMPO	PÁGINA (INÍCIO/FIM)	PROBLEMATIZAÇÃO	HIPÓTESES
7ª	50 MINUTOS	página 165	Jack ordena que os caçadores saiam atrás de Ralph. Sam e Eric alertam Ralph da pretensão de Jack em matá-lo e empalar sua cabeça com uma vara. Ralph foge para a floresta, mas Jack atea fogo nas árvores para expulsá-lo. Ralph consegue se salvar e atingindo a praia, tropeça e cai aos pés de um oficial da marinha, que avistou as chamas e veio investigar. Todas as crianças, incluindo Ralph e Jack, de repente começaram a chorar, desmaiando de tristeza e exaustão.	Quais as causas que teriam levado os meninos a agirem com tamanha selvageria?
		página 215	O oficial fica perplexo, expressa seu desapontamento em relação aos garotos britânicos terem caído em tal estado de mau comportamento e selvageria.	Registre suas impressões a respeito do décimo segundo capítulo.

Fonte: elaborada pela autora.

3.5. MOMENTO DE ESCUTA

Na próxima aula, após o término da leitura do romance *Senhor das Moscas*, os estudantes fizeram uma roda de conversa para discutir as leituras possíveis e perturbadoras a respeito do livro.

Quadro 12 – modelo de roda de conversa

DURAÇÃO	RODA DE CONVERSA	OBJETIVO
50 MINUTOS	<p>Nesta aula, os estudantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • falaram sobre a obra como um todo; • leram trechos dos diários de leitura; • apontaram situações de desespero, de selvageria; • relataram predileção por partes específicas do livro; 	À professora-mediadora, coube ouvir o que os estudantes tinham a dizer, ajudando-os a realizarem tantas quantas interpretações foram cabíveis para entender melhor o enredo do texto.

DURAÇÃO	RODA DE CONVERSA	OBJETIVO
	<ul style="list-style-type: none"> argumentaram sobre as causas que levaram os meninos a agirem de determinada maneira. 	

Fonte: elaborada pela autora.

3.6. A ESCRITA LITERÁRIA

A elaboração da reescrita criativa foi realizada em dois momentos.

- 1- No primeiro momento, o estudante, de posse das anotações feitas em seu diário, bem como após as outras interpretações levantadas pelos colegas, em relação à roda de leitura, fizeram um esboço de seu texto.
- 2- Após a apresentação e ciência do estudante sobre o gênero escolhido, a professora-mediadora instruiu sobre a melhor forma de transformar esse esboço em texto definitivo. Para isso, puderam optar entre os gêneros dos quadrinhos, narrativo ou carta.

A explicação para a escolha entre um ou outro gênero parte do pressuposto de que nem todos os estudantes estivessem aptos ao desenho, podendo, dessa maneira, optarem por uma reescrita multimodal ou, por uma reescrita com base na criticidade realizada quando da leitura do romance, sem impedir que a reescrita seja criativa.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, com nove seções, apresentam-se os resultados da pesquisa de acordo com os seguintes passos: a) Local da pesquisa; b) Sujeitos da pesquisa; c) Apresentação dos gráficos resultantes das questões levantadas a partir do questionário; d) Anotações subjetivas acerca da motivação; e) Aplicação da introdução; f) A experiência com o diário de leitura; g) A experiência com a roda de conversa; h) Anotações sobre a leitura; e i) As produções escritas.

A identidade dos sujeitos dessa pesquisa será mantida em sigilo. As práticas de leitura, tanto em sala de aula quanto em ambiente outro, foram autorizadas pelos pais por meio de assinatura de Termo de Assentimento para o menor entre 12 e 18 anos e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, assim como pela diretora da escola-participe, documentos constantes do parecer de aprovação da pesquisa, pelo Conselho de Ética, da Universidade Federal de Uberlândia, constante dos Apêndices A, B, C.

Identificaram-se os estudantes colaboradores da pesquisa apresentada nesta dissertação pela legenda “PART”, que significa participante, acrescida de numeração crescente a partir do 1 para facilitar a identificação de cada estudante. No apêndice D, constará o Termo de Compromisso da equipe executora.

A metodologia utilizada para a pesquisa foi a pesquisa-ação que é uma “pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva, orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação” (THIOLLENT, 2011, p.14). A presente pesquisa qualitativa envolveu a formação do sujeito leitor, ao objetivar apresentar propostas de atividades, a fim de promover a formação de sujeitos leitores em práticas de leitura e produção literária, por meio da reescrita criativa.

4.1. LOCAL DA PESQUISA

Utilizou-se, para a coleta de dados, apenas, a instituição de ensino denominada Escola Municipal Freitas Azevedo, situada à Rua Aldo Borges Leão n.º 2309, no bairro Morada Nova, perímetro urbano do Distrito de Miraporanga, em Uberlândia, Minas Gerais, na zona oeste, setor chácaras. O bairro tem, aproximadamente, 6.708 habitantes, abrangendo as áreas de Chácaras Douradinho, Chácaras Panorama, Rancho Alegre e Fazenda Bonanza.

A escola, inicialmente, funcionava na Fazenda Água Limpa somente com uma sala multisseriada. Contudo, posteriormente, como a comunidade local ansiava por uma escola e após muita insistência por parte dos moradores daquela localidade, a escola começou a funcionar em uma casa, sendo seu primeiro local de atendimento.

Já em 1984, a comunidade notou que havia muitas crianças em idade escolar no bairro e, dessa forma, a residência de Dona Maria Cândida Dias e seu esposo Senhor José Dias passou a abrigar mais crianças em idade escolar, quando o casal cedeu três quartos de sua residência — na Rua n 6, n.º 790 — para que fossem instaladas três salas multisseriadas com, aproximadamente, trinta e cinco crianças. A escola recebeu o nome de Freitas Azevedo em homenagem ao fazendeiro, Afrânio Freitas Azevedo, que na época era proprietário da Fazenda Água Limpa.

Após seis meses de funcionamento, alterou-se o endereço da escola mudar novamente, devido ao aumento no número de estudantes que começaram a frequentar a escola, fato que se repetiu dois anos depois, também em virtude do grande número de estudantes que iniciaram os estudos. Por fim, com a nucleação dos estudantes atendidos na Fazenda Água Limpa e nas Chácaras Morada Nova, os estudantes se viram obrigados a migrarem para a Escola Municipal Costa e Silva, que ficava a 8 quilômetros de distância.

Enfim, em janeiro do ano de 1987, o então secretário de Educação Nelson Bonilha, em visita ao bairro, onde presenciou um grande número de crianças em idade escolar que precisavam se deslocar para serem atendidas, resolveu inaugurar uma escola capaz de abrigar os estudantes locais e inaugura a Escola Municipal Freitas Azevedo, com sede à Avenida Arapongas n.º 15, com 4 (quatro) salas, funcionando com 9 (nove) turmas de 1ª a 4ª séries.

Posteriormente, a escola passou por diversas ampliações e mudanças de endereço. Atualmente, o público atendido é constituído por estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. Quanto ao número de estudantes matriculados, aproxima-se de 1800 ao todo. Além de emprestar seu espaço para funcionamento do anexo da Escola Estadual Teotônio Vilela, no período noturno.

Aos estudantes matriculados com deficiência, é oferecido o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que possibilita um atendimento escolar no horário contraturno. Tendo como entidades mantenedoras a Prefeitura Municipal de Uberlândia e a Secretaria Municipal de Educação. A equipe gestora da escola é composta pela diretora e por três vice-diretores, a saber: um para cada turno e o corpo pedagógico por sete analistas, assim especificado: três profissionais atuando no turno matutino; três no turno vespertino; e um no turno noturno. A escola conta também com 6 oficiais administrativos que prestam serviço na referida Unidade Escolar.

4.2. SUJEITOS DA PESQUISA

Selecionamos os sujeitos da pesquisa ao considerar o fato de se acreditar no comprometimento destes com a investigação vislumbrada de acordo com suas capacidades, suas experiências e suas singularidades. Entende-se que poderiam participar da busca de soluções e das demais etapas da pesquisa.

Mesmo que os colaboradores dispostos a participar, tanto da pesquisa quanto das ações decorrentes, necessitaram da autorização dos pais ou responsáveis. A não autorização dos pais ou responsáveis excluiu alguns estudantes recrutados, que tinham entre 14 e 17 anos.

O critério de inclusão dos estudantes do 9º ano, para quem a pesquisadora leciona, contou com disposição dos estudantes em participar do projeto; além de apresentar aptidão para a leitura de obra literária, assim como elaborar a reescrita criativa do texto.

O critério de exclusão dos estudantes dependeu da indisposição destes em participar do projeto; da falta de receptividade à leitura de obra literária, ou indisposição para elaborar a reescrita criativa do texto.

Informou-se aos estudantes que poderiam deixar de participar da pesquisa, após esta ter sido iniciada, por solicitação escrita dos pais ou responsáveis, ou caso tivesse de ser suspensa por se descobrir não ser possível aplicar os postulados dos estudos sobre o letramento literário na Escola Municipal Freitas Azevedo. Após o encerramento da pesquisa, os estudantes foram, automaticamente, desligados.

4.3. APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Em um primeiro momento, apresentou-se aos estudantes proposta de leitura do texto literário em sala de aula com vista à produção literária escrita. Falou-se sobre as experiências individuais com a leitura literária e realizou-se um levantamento daqueles estudantes sobre o gosto pela leitura. Em análise dos resultados obtidos com a apresentação de questionário, concluiu-se que a pesquisa apresentada neste trabalho seria destinada aos estudantes do nono ano do Ensino Fundamental.

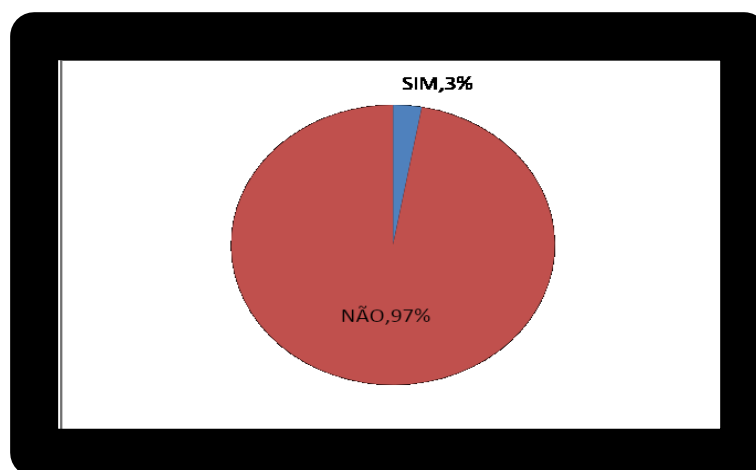
Elaborou-se um questionário para a pesquisa realizada com as turmas dos nonos anos A, B e C. E lançaram-se 8 (oito) perguntas, e a soma total dos estudantes que responderam ao questionário totalizou 70 participantes.

No questionário constaram perguntas relacionadas ao perfil do leitor literário, estudantes do 9º ano do turno matutino, a fim de serem recolhidas informações a respeito do

gosto pela leitura, utilização dos suportes de leitura e conhecimento específico sobre o gênero romance, constantes no Apêndice D.

A análise recaiu sobre o resultado da questão 3 (constante no questionário), que averiguou sobre o gosto pela leitura, considerando-se que os estudantes têm pouco acesso a textos literários. Por isso, percebeu-se, ainda mais, a urgência em promover uma maior apropriação do texto literário, por meio do letramento literário.

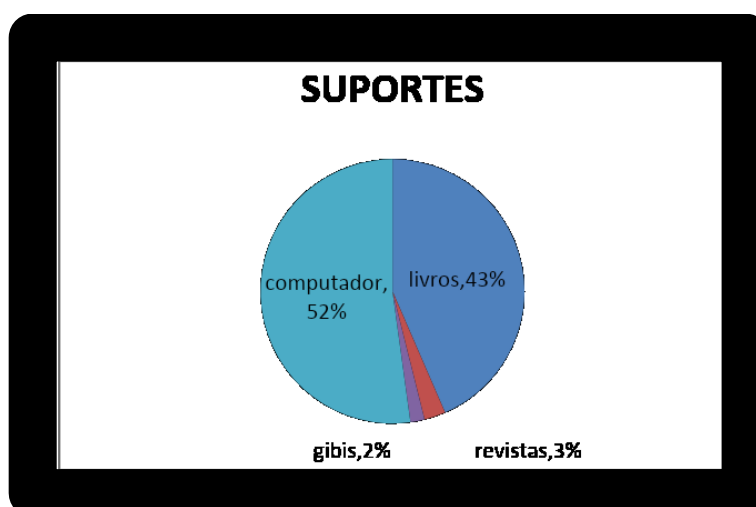
Gráfico 1 – pergunta 1– você tem o costume de frequentar livrarias ou bibliotecas?



Fonte: elaborada pela autora.

Ao analisar o gráfico 1, percebeu-se que, apenas, 3% dos estudantes costumavam frequentar bibliotecas, em relação aos 97% de estudantes que afirmaram não frequentar bibliotecas.

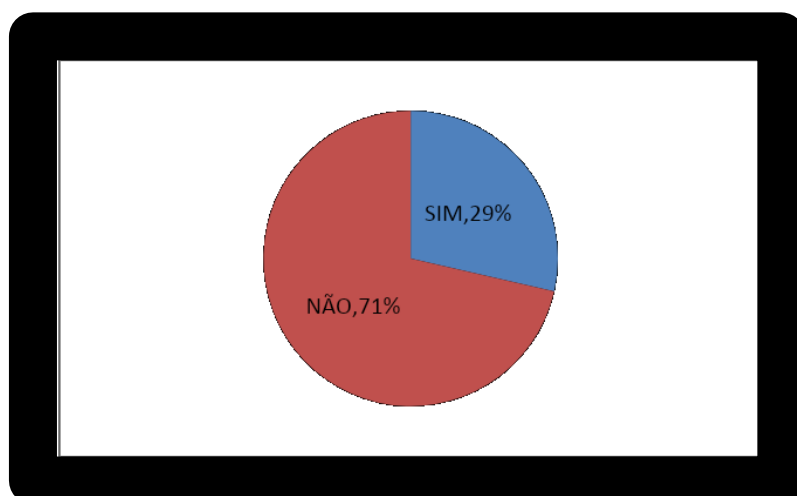
Gráfico 2 – Pergunta 2 – quais suportes de texto têm em sua casa?



Fonte: elaborada pela autora.

Ao analisar o gráfico 2, percebeu-se que poucos suportes de leitura são utilizados pelos estudantes. O suporte mais usado por essa comunidade de leitores é o computador constante de 52%; em segundo lugar, figuram os livros com 43%, em terceiro lugar, as revistas com 3% da preferência, e, em quarto, aparecem os gibis com 2% da preferência dos estudantes e os jornais que não foram mencionados.

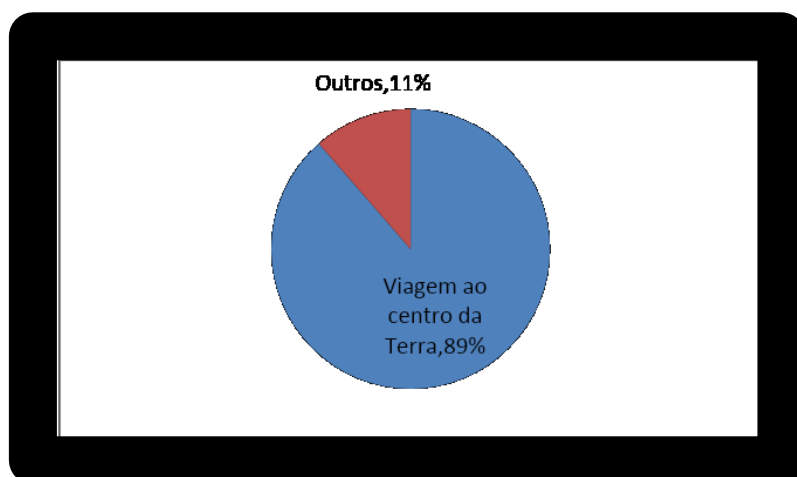
Gráfico 3 – pergunta 3 – você gosta de ler?



Fonte: elaborada pela autora.

Ao analisar o gráfico 3, concluiu-se que a maioria dos estudantes não apresentavam gosto pela leitura. Por essa razão, questiona-se o desconhecimento sobre esse desinteresse pela leitura nessa etapa do Ensino Fundamental. De posse dos questionários respondidos, em relação ao questionamento 3- “Você gosta de ler?”, 71 % dos estudantes responderam: “não” e 29%, “sim”.

Gráfico 4 – pergunta 4 – você se lembra do último livro que leu? Se sim, qual?

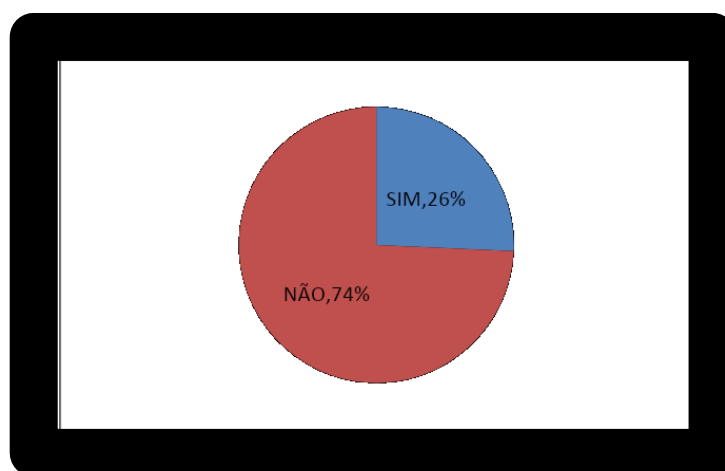


Fonte: elaborada pela autora.

Ao analisar o gráfico anterior, percebeu-se que:

- 89% dos estudantes se lembravam do último livro lido: Viagem ao centro da Terra, de Julio Verne, lido em sala de aula no 1º semestre do ano de 2022.
- 11 % dos estudantes mencionaram outros títulos.

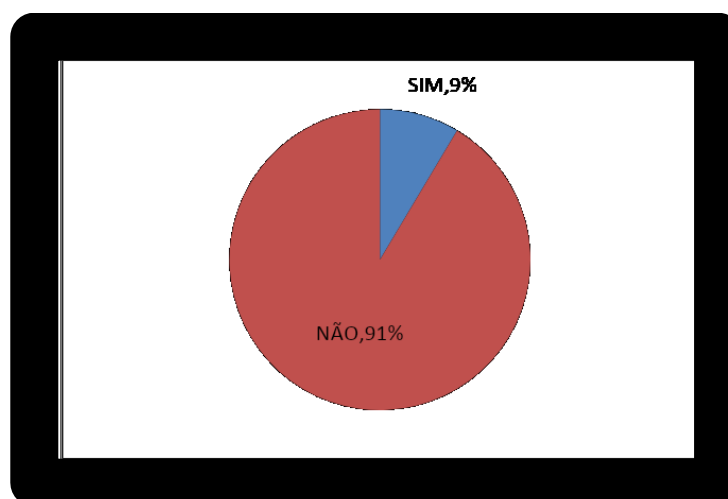
Gráfico 5 – pergunta 5 – você sabe o que é romance?



Fonte: elaborada pela autora.

Ao analisar o gráfico 5, constatou-se que 74% dos estudantes responderam não saber qual a definição do gênero literário romance, ao passo que 26% dos estudantes responderam que sabem identificar um romance de outros gêneros literários. Alguns estudantes acrescentaram nas respostas as informações: “sei o que é só não sei explicar”, “sei sim, inclusive amo” e “sei sim, é quando duas pessoas se apaixonam”.

Gráfico 6 – pergunta 6 – você se lembra de um romance trabalhado na escola? Qual é o título?

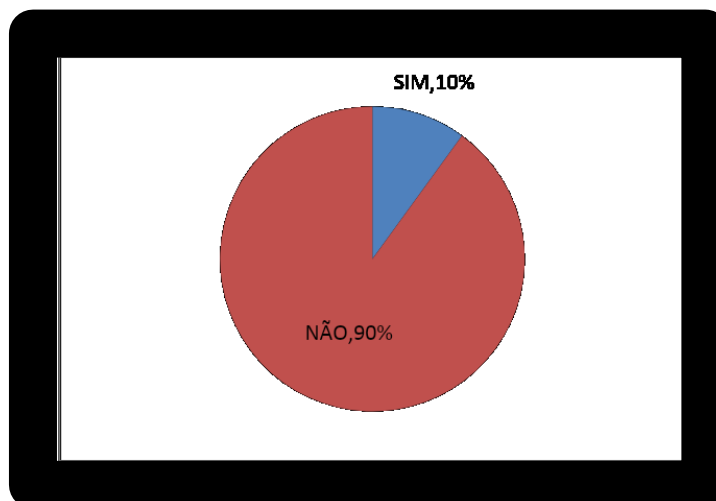


Fonte: elaborada pela autora.

Ao analisar o gráfico 6, identificou-se que 91% dos estudantes responderam não se lembrar de nenhum romance que tenham lido na escola; enquanto 9% dos estudantes

responderam que se lembravam; inclusive, citaram: *Viagem ao centro da Terra*, lido em sala de aula, no 1º semestre do ano de 2022.

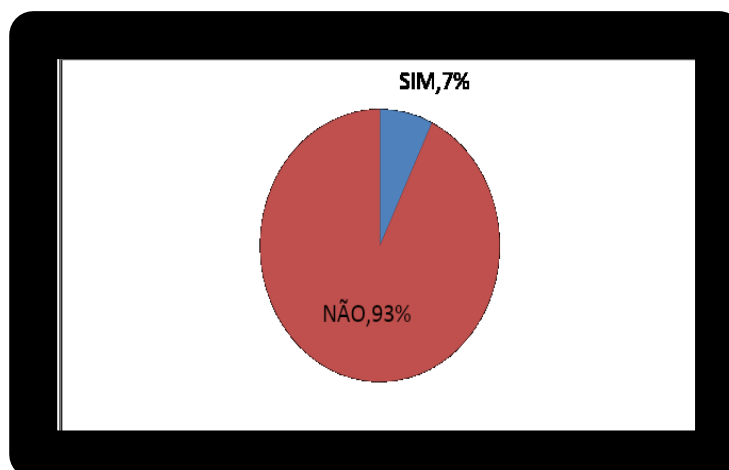
Gráfico 7 – pergunta 7 – você se lembra de algum escritor? Se sim, qual?



Fonte: elaborada pela autora.

Ao analisar o gráfico 7, identificou-se que 90% estudantes responderam não se lembrar de nenhum escritor; enquanto 10% dos estudantes responderam que se lembravam, e citaram Júlio Verne, autor do livro *Viagem ao centro da Terra*, lido em sala de aula, no 1º semestre do ano de 2022.

Gráfico 8 – pergunta 8 – você já pediu emprestado algum livro de romance na biblioteca da escola? Se sim, gostou do livro?



Fonte: elaborada pela autora.

Ao analisar o gráfico 8, identificou-se que 93% dos estudantes não pediram livro de romance emprestado na biblioteca da escola; enquanto 7% dos estudantes mencionaram ter pego como empréstimo livro de romance.

De posse dos questionários respondidos, na pergunta da questão 3- “você gosta de ler”?, constatou-se que alguns estudantes responderam: “não gosto de ler”, as outras respostas foram, apenas, “não”.

Por ficar entendido que a maioria dos estudantes não apresentavam interesse pela leitura, o objetivo foi trabalhar a motivação de forma intensiva, visando incentivar os estudantes a mudar sua visão sobre a leitura literária.

Com a aplicação do questionário, observou-se um comentário interessante: “gosto de qualquer leitura, mas eu tenho de estar no tédio ou muito desocupado” (sic). Esse comentário reafirma como os estudantes percebem o texto literário: como algo a ser praticado, quando não houver mais nada de interessante a ser feito, ou seja, uma atividade das pessoas desocupadas e utilizadas como mero entretenimento.

Após a apresentação dos dados coletados, falou-se sobre os resultados obtidos e nenhum estudante se surpreendeu com a informação de que os colegas não conheciam o gênero romance. Posteriormente, discutiu-se sobre a importância da literatura para a vida das pessoas. Muitos estudantes relataram que não gostam de ler, porque acham que os livros são de valor muito elevado, outros enfatizaram que, na biblioteca da escola, não encontram obras interessantes e atuais. Para concluir, foi informado sobre a proposta de leitura de um romance com vistas à prática da reescrita criativa. A maioria dos estudantes se mostrou bastante satisfeita e empolgada com a proposta.

4.4. MOTIVAÇÃO

A motivação foi um momento muito atraente para os estudantes. Como tudo era novidade, eles se mostraram bastante receptivos. De posse do diário de leitura, iniciaram o relato escrito, tendo como apoio, o relato oral feito pelo Professor-mediador, que forneceu bastante informações em relação ao que deveria ser feito.

Os estudantes logo assumiram uma posição dentro do grupo e muitos se mostraram aptos ao cargo de líder e, para nossa surpresa, eles demonstraram a intenção de organizar o grupo de forma parecida com aquela que seria feita pelos adultos. Segundo eles, um grupo precisa se organizar e dividir as tarefas.

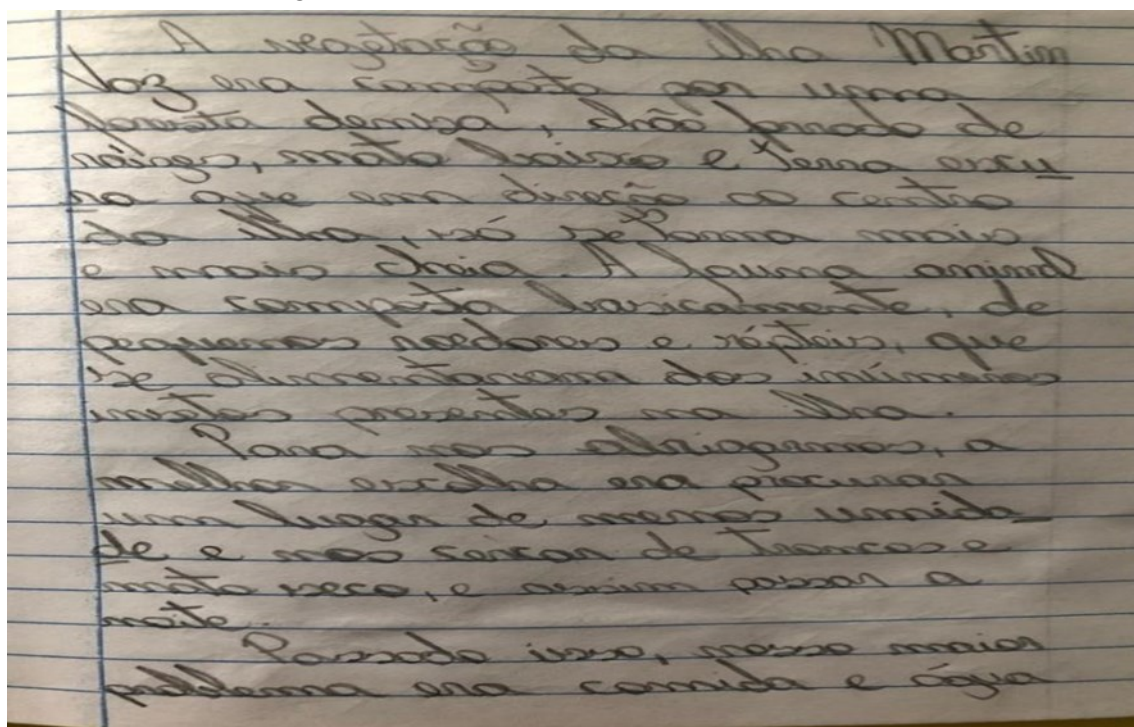
Para narrarem as experiências com as providências relativas à construção de abrigos, à comida e fogo, relataram experiências obtidas por meio de programas televisivos, os quais mostram pessoas em situação semelhante, ou seja, vivendo em condições precárias em lugares

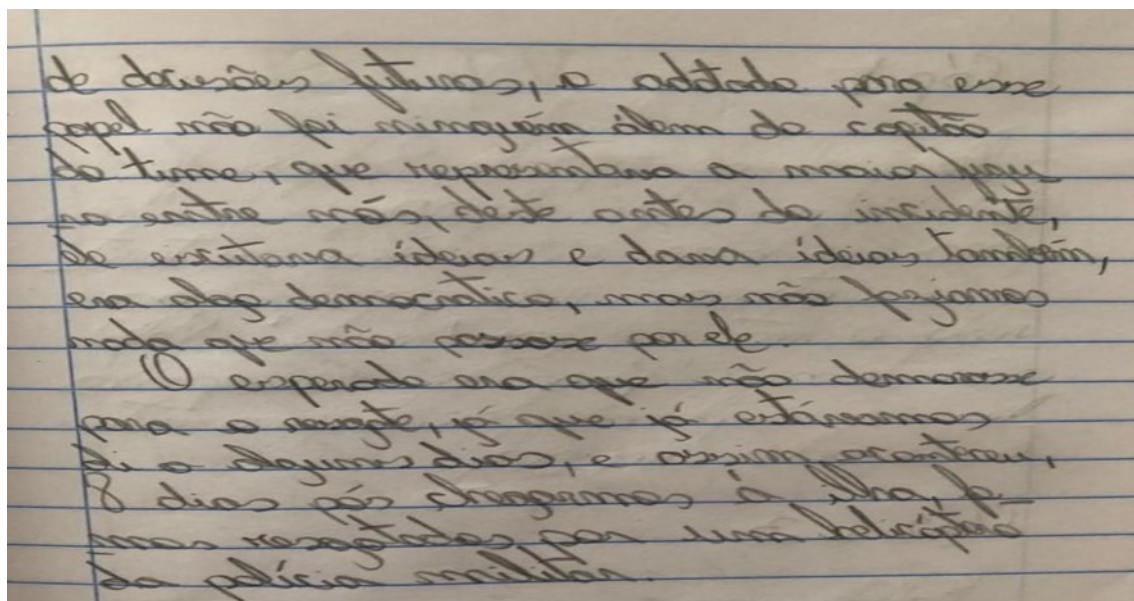
ermos, para explicar a maneira pelas quais eles sobreviveriam até que chegasse o resgate. Não houve resistência em contar como eles agiriam em situação de perigo, fome e sede.

A motivação aconteceu durante 50 minutos, tempo estimado, previamente, para a execução dessa atividade. Não houve nenhuma resistência, tampouco não foi notada nenhuma dificuldade. Ao contrário, a proposta foi recebida com bastante satisfação por todo o grupo.

A seguir, relata-se a motivação a respeito da subjetividade do estudante, designado como PART12, cujo perfil, ao longo do ano de 2022, figurou como um leitor extremamente crítico e observador desde o primeiro capítulo do livro até o último. Durante a leitura compartilhada, levantava hipóteses enquanto lia e, após a aula, sempre lançava questionamentos em relação ao futuro da convivência dos garotos na ilha. Muitas vezes parecia curioso quanto ao futuro da narrativa, sugeria ações, enquanto os colegas liam. Sempre anotava as páginas, em relação ao momento de pausa da leitura coletiva.

Figura 1 – Anotação no diário de leitura do PART12





Fonte: elaborada pela autora.

⁵A vegetação da ilha Martin Vaz era composta por uma floresta densa, chão forrado de raízes, mata baixa e terra escura que em direção ao centro da ilha, só se torna mais e mais cheia. A fauna animal era composta, basicamente, de pequenos roedores e répteis, que se alimentavam dos inúmeros insetos presentes na ilha. Para nos abrigarmos, a melhor escolha era procurar um lugar de menos umidade e nos cercar de troncos e mata seca, e assim passar a noite.

Passado isso, nosso maior problema era comida e água

de decisões futuras, o adotado para esse papel não foi ninguém além do capitão do time, que representava a maior figura entre nós, desde antes do incidente, ele escutava ideias e dava ideias também, era algo democrático, mas não fazíamos nada que não passasse por ele.

O esperado era que não demorasse para o resgate, já que já estávamos ali a alguns dias, e assim aconteceu, 8 dias após chegarmos à ilha, fomos resgatados por um helicóptero da polícia militar.

A subjetividade do leitor é percebida, na medida em que o estudante narra a vegetação da ilha, assim como os animais que habitam aquele espaço. A forma de organização do grupo e a liderança, também, é bem marcada pelo leitor. Na conclusão, o estudante conta a quantidade de dias que permaneceram na ilha e a forma como foram resgatados, o que corrobora a apropriação do texto pelo leitor.

⁵ Transcrição do texto do participante, ora denominado PART12, sem modificação, com o intuito de facilitar o entendimento.

4.5. INTRODUÇÃO

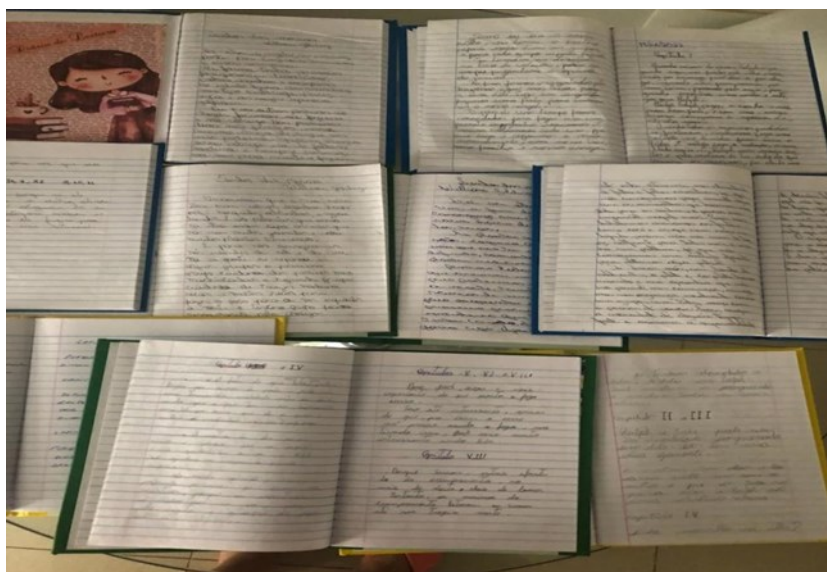
Nossa introdução aconteceu na segunda aula, quando a obra foi apresentada aos estudantes. Não houve muito aprofundamento sobre a vida do autor, considerando ser o texto literário o objeto de estudo, de forma que somente alguns aspectos relacionados à nacionalidade e temporalidade do livro foram enfatizados, para deixar com que novas interpretações de leitura obtivessem um campo fértil de novas significações.

A obra foi apresentada a todos de maneira simples e objetiva. Falou-se sobre a história, que parecia conhecida deles, em virtude de ter sido feito relato em ambiente análogo ao da ambientação do livro. Em relação ao autor, alguns pontos foram observados, tais como: a nacionalidade e os costumes dos ingleses, que se diferem bastante dos costumes dos brasileiros em relação à culinária e outros aspectos de natureza física.

Em relação ao título da obra, diferentemente do esperado, os estudantes não indagaram o porquê da escolha por uma obra destinada a adultos, talvez, por causa da temática, eles tenham imaginado se tratar de enredo destinado a adolescentes. Diante desse cenário, a professora-mediadora explicou aos estudantes que a literatura não deve ser rotulada em literatura infantil, juvenil ou adulta, pois uma obra como **Senhor das Moscas** é capaz de agradar qualquer tipo de leitor.

4.6 DIÁRIO DE LEITURA

Figura 2 – diários de leitura



Fonte: elaborada pela autora.

O diário de leitura foi utilizado durante as atividades propostas a partir da leitura do romance. Confeccionaram-se as capas dos diários, em impressão colorida, de forma personalizada, para tentar estimular o estudante para a leitura. Solicitou-se que os conservassem bem cuidados e as anotações deveriam seguir o passo a passo da pesquisa. O intuito, desde o começo, foi criar um sentimento de pertença em relação ao diário, sendo este tão importante para os registros da leitura. O diário se mostrou eficaz para auxiliar a apropriação da leitura literária por intermédio da escrita.

Houve consciência de que as anotações dos estudantes acerca do lido se apresentaram como os primeiros passos para a apropriação da leitura, em virtude de se entender que os comentários tecidos, a respeito do texto lido, favoreceram à subjetividade do leitor. O diário de leitura, se bem trabalhado, pode contribuir para a imersão do leitor ao universo do livro e aflorar, por meio do escrito, as emoções que dificilmente seriam faladas, isso facilita o trabalho do pesquisador durante a análise e coleta de dados. Nesse sentido, esse instrumento atendeu às expectativas propostas nesta dissertação.

4.7. LEITURA

Ao se analisar a leitura compartilhada durante as aulas de literatura, percebeu-se que algumas dessas leituras não aconteceriam de forma solitária, sem que, primeiramente, houvesse a mediação de um Professor de literatura, tampouco o cruzamento de outras leituras, a fim de efetivar a construção coletiva e colaborativa de um texto literário. A partir disso, misturaram-se outras vozes na construção de uma leitura individual, considerando a singularidade das leituras autônomas.

Para a leitura compartilhada, organizamos as carteiras em círculos, distribuímos os livros que estavam armazenados na biblioteca desde a aula de introdução e iniciamos a leitura em voz alta. Os estudantes se mostraram interessados na história do texto, embora fosse perceptível o alto grau de ansiedade, em que eles se encontravam. Alguns se recusaram a ler em voz alta em consequência da pouca prática nesse tipo de leitura.

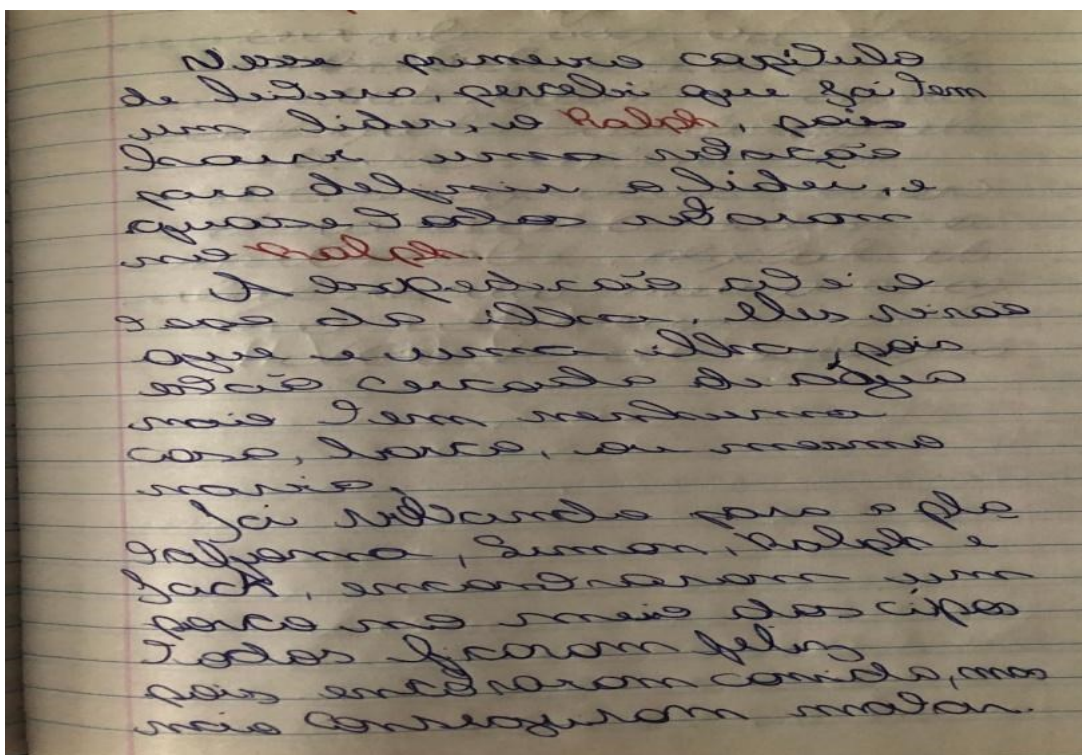
Durante a leitura em voz alta, os estudantes prestaram muita atenção à descrição do perfil físico das personagens, fizeram comentários sobre o caráter de um e outro, emitiram opiniões sobre o caráter de um e outro, pois ficou evidente, naquele início de leitura, a busca por uma identificação.

Os estudantes PART1; PART4; PART8; PART12; PART14; PART18 e PART26 demonstraram uma leitura fluente. Os estudantes PART2; PART3; PART5; PART6; PART7;

PART11; PART13; PART15; PART17; PART19; PART20 demonstraram uma leitura com menos fluência, ao passo que os estudantes PART9; PART10; PART16; PART21; PART22; PART23; PART24; PART25; PART25; PART27; PART28; PART29 e PART30 apresentaram grande dificuldade na leitura oral. Após a leitura do capítulo I, os estudantes fizeram as anotações, nos diários de leitura, das primeiras impressões.

Na figura 3, apresenta-se o relato do estudante, doravante denominado como PART20, cujo perfil, ao longo do ano de 2022, foi de um leitor participativo. Desde o primeiro capítulo do livro até o último, o estudante gostava de ler, fazia apontamentos importantes e deixava claro sua predileção por um determinado personagem.

Figura 3 — Anotações do diário de leitura sobre o capítulo I pelo PART20



Fonte: elaborada pela autora.

⁶Nesse primeiro capítulo de leitura, percebi que já tem um líder, o Ralph, pois houve uma votação para definir o líder, e quase todos votaram no Ralph.

A expedição até o lago da ilha, eles virão que é uma ilha, pois estão cercados de água mais ao tem nenhuma casa, barco, ou mesmo navio.

Já voltando para a plataforma, Simon, Ralph e Jack, encontraram um porco no meio dos cipós todos ficaram feliz pois encontraram comida, mas não conseguiram matar.

⁶ Transcrição do texto do participante, ora denominado PART20, sem modificação, com o intuito de facilitar o entendimento.

Rouxel (2013) chama a atenção para as “tomadas de posição”, ou seja, as afirmações sobre os assuntos mais diversos, resultantes “da experiência de alteridade que oferece a literatura e que exige do leitor um movimento de empatia, de identificação ou de desdobramento” (ROUXEL, 2013, p. 178). A autora afirma, ainda, que “ao entrar em um personagem ou narrador, esposando seu pensamento e seus sentimentos, o leitor alarga seu horizonte afetivo e intelectual” (ROUXEL, 2013, p. 179).

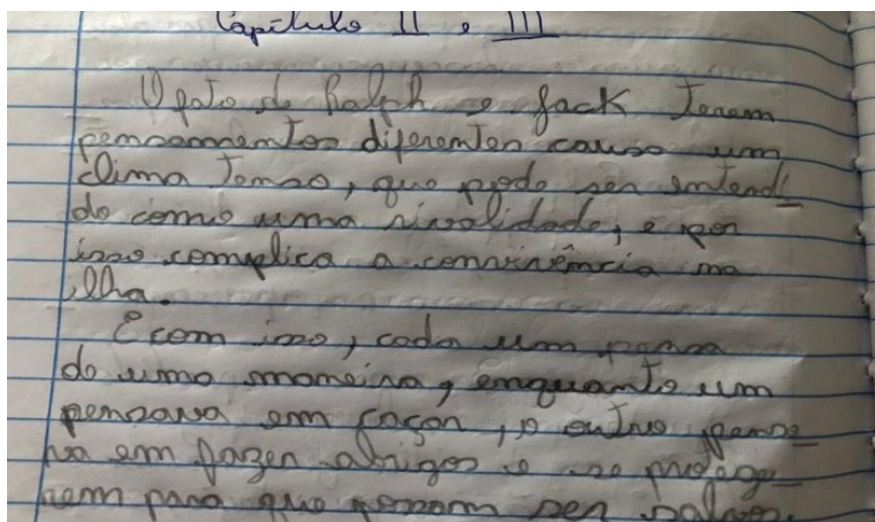
Por meio da escrita do estudante, notou-se como a tomada de reflexão sobre a atitude das personagens principais colocam os leitores na narrativa, ou seja, no lugar do outro, e fazem refletir sobre si mesmos. Muitos leitores — buscando entender quais suas razões em buscar estratégias para organizar uma expedição, a fim de descobrir onde eles estavam e de que maneira poderiam sobreviver — identificaram-se com Ralph, um dos personagens principais.

Solicitou-se aos estudantes a leitura autônoma (em casa), dos segundo e terceiro capítulos, realizando as anotações a respeito das suas interpretações sobre esses capítulos determinados, assim como deveriam proceder à anotação, nos diários, das impressões causadas durante a leitura.

Os estudantes PART01; PART10; PART27 e PART30 não conseguiram acompanhar a leitura autônoma juntamente aos demais estudantes, fatores como falta de experiência leitora extraclasse atrapalhou o processo de leitura autônoma, por isso esses estudantes ficaram um pouco “perdidos”, quando foram registrar suas impressões nos diários de leitura. Após a leitura do capítulo II e III, os estudantes fizeram as anotações, nos diários de leitura, das primeiras impressões.

A seguir, apresenta-se o relato do estudante, doravante denominado como PART26, cujo perfil, ao longo do ano de 2022, é de um leitor muito participativo desde o primeiro capítulo do livro até o último, que gostava bastante de ler, fazer comentários, se posicionar favorável ao personagem Ralph, sentir repulsa de Jack e não entender a razão pela qual Jack sentia a necessidade de sangue.

Figura 4 — Anotações do diário de leitura sobre os capítulos II e III pelo PART26



Fonte: elaborada pela autora.

⁷O fato de Ralph e Jack terem pensamentos diferentes causa um clima tenso, que pode ser entendido como uma rivalidade, e por isso complica a convivência na ilha.

E, com isso, cada um pensa de uma maneira, enquanto um pensava em caçar, o outro pensava em fazer abrigos e se protegerem para que pudessem ser salvos.

Consoante Rouxel (2013), o leitor utiliza suas leituras para refletir sobre sua vida, suas condições, suas questões, relaciona as obras literárias com a experiência de mundo e apropria-se, pessoalmente, do texto. Para a autora, convém reabilitar e considerar o vínculo estabelecido com o que está “fora da literatura”, pois permite ao leitor estabelecer um sentido à leitura.

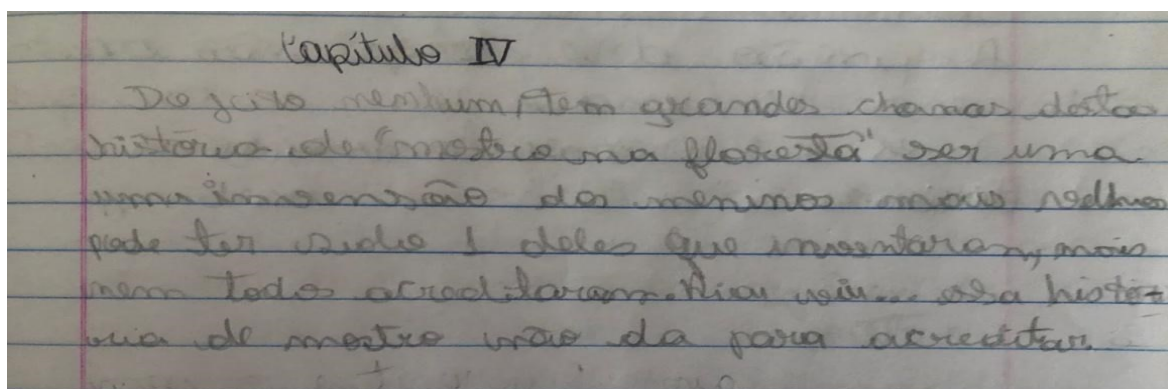
Nas anotações acima, é possível perceber a experiência de vida do estudante, quando este diz: “o fato de Ralph e Jack terem pensamentos diferentes causa um clima tenso que pode ser entendido como uma rivalidade e complica a convivência na ilha”. Percebe-se que o estudante conseguiu entender o lido e se posicionar ao emitir sua opinião sobre os pensamentos divergentes das personagens. Ao entender esse tipo de relação, o leitor começa a se sentir parte do texto literário, a partir do momento que estabelece um elo com a leitura, de forma pessoal e inconsciente.

A leitura compartilhada do quarto capítulo foi realizada em sala, as anotações seguiram um roteiro dirigido e uma livre interpretação da leitura. Nesse capítulo, os estudantes começaram a especular sobre a existência de um monstro que habitava na floresta, muitos acreditavam que não havia monstro e que tudo não passava de imaginação dos personagens, que tinham medo durante a noite.

⁷ Transcrição do texto do participante, ora denominado PART26, sem modificação, com o intuito de facilitar o entendimento.

Após a leitura do capítulo IV, os estudantes fizeram as anotações, nos diários de leitura, das primeiras impressões. Apresenta-se, na figura 5, o relato do estudante, doravante denominado como PART19, cujo perfil, ao longo do ano de 2022, mostrou um leitor participativo desde o primeiro capítulo do livro até o último, gostava de ler, mas, aparentemente, não fazia comentários com receio de ser julgado pelos colegas, preferindo concordar com a maioria.

Figura 5 – Anotações do diário de leitura sobre o capítulo IV pelo PART19



Fonte: elaborada pela autora.

⁸De jeito nenhum, tem grandes chances desta história de “mostro na floresta” ser uma uma invenção dos meninos mais velhos pode ter sido 1 deles que inventaram, mais nem todos acreditaram. Viar a vir...essa historia de mostro não da par creditar

Em relação às anotações supracitadas, há um “julgamento de atitude”. Por meio da escrita do estudante, percebe-se como é feita uma reflexão sobre a atitude das personagens menores em acreditar na possibilidade de existir um monstro, que habita a ilha e a posição é escolhida ao enfatizar ato falho por parte das crianças menores. Em análise, entende-se que o estudante-leitor refuta, criticamente, essa ideia, tomando-a como totalmente absurda.

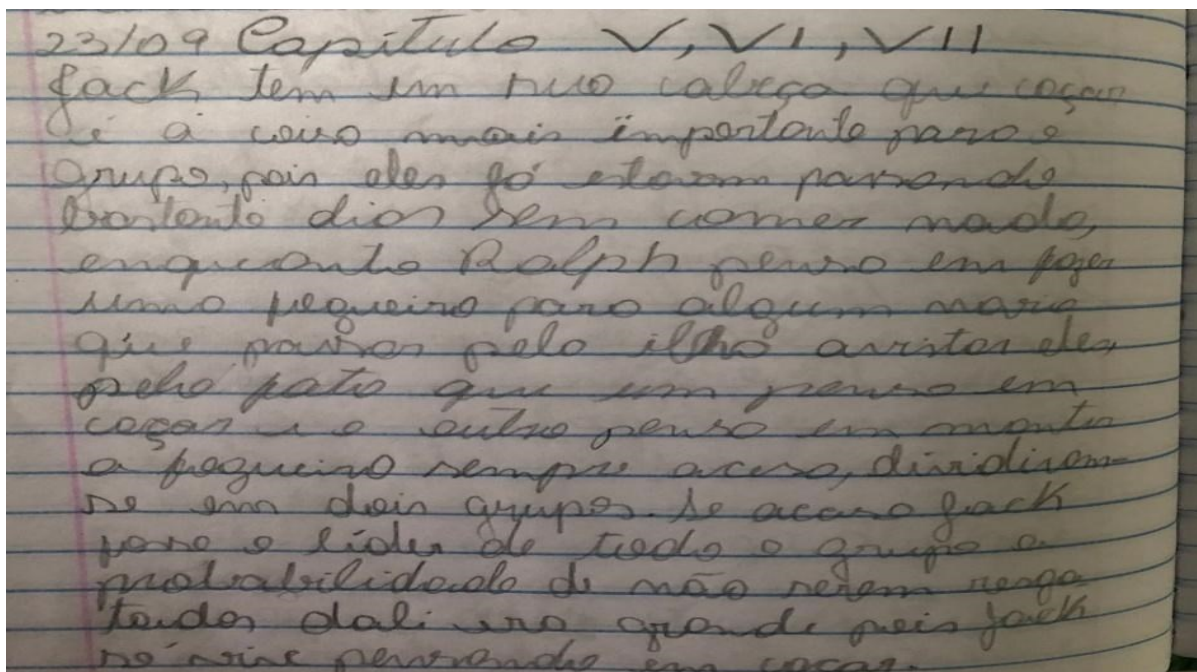
Solicitou-se aos estudantes a leitura autônoma (em casa), dos quinto e sexto e sétimo capítulos, considerando-se as anotações a respeito das suas interpretações sobre esses capítulos determinados, bem como as anotações, nos diários, das impressões causadas durante a leitura.

Os estudantes, que apresentaram desculpas ou admitiram preguiça de ler em casa, começaram a ser seduzidos pelo enredo do texto e desenvolveram a leitura e as anotações no diário de leitura. Após a leitura dos capítulos V, VI, VII, os estudantes fizeram as anotações, nos diários de leitura das primeiras impressões.

⁸ Transcrição do texto do participante, ora denominado PART19, sem modificação, com o intuito de facilitar o entendimento.

Na figura 6, apresenta-se o relato do estudante, doravante denominado como PART18, cujo perfil ao longo do ano de 2022, é de um leitor crítico e reflexivo desde o primeiro capítulo do livro até o último, que apresenta bons argumentos para se posicionar contrário aos meninos que preferem entender que o físico é mais importante que a inteligência — considerando-se que Porquinho sempre é preterido, quando o assunto é força física.

Figura 6 – Anotações do diário de leitura sobre os capítulos V, VI e VII pelo PART18



Fonte: elaborada pela autora.

⁹Jack tem em sua cabeça que caçar é a coisa mais importante para o grupo, pois eles já estavam passando bastante dias sem comer nada, enquanto Ralph pensa em fazer uma fogueira para algum navio que passar pela ilha avistar eles, pelo fato que um pensa em caçar e o outro pensa em manter a fogueira sempre acesa, dividindo-se em dois grupos. Se acaso Jack fosse o líder de todo o grupo a probabilidade de não serem resgatados dali era grande pois Jack só vive pensando em caçar.

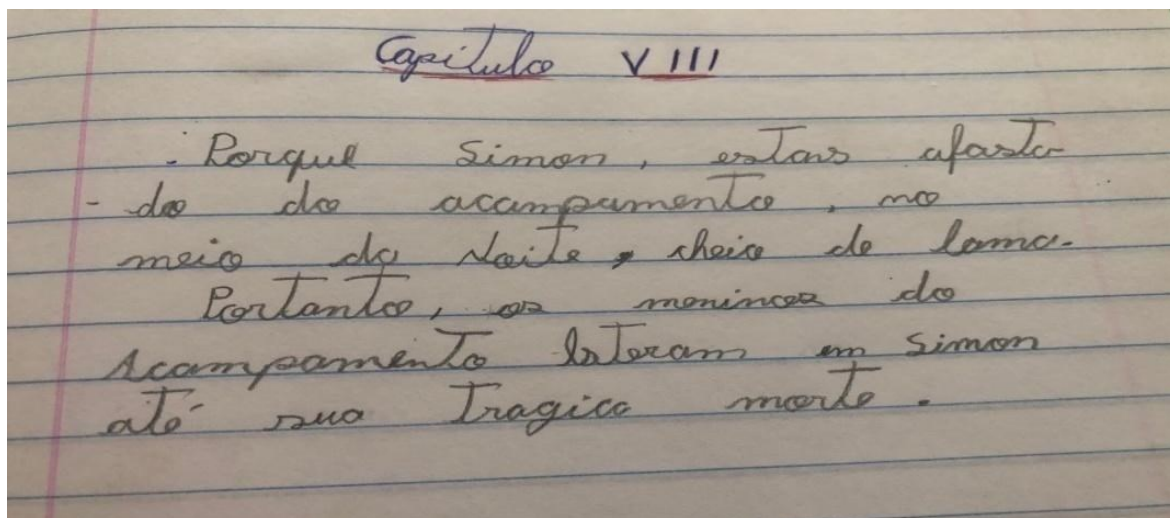
Cosson (2014) apresenta como possível manifestação nos diários de leitura a avaliação das personagens. Na anotação anterior, é percebida essa avaliação sobre a personagem Jack, em relação à maneira como o estudante-leitor relata os fatos. O estudante não concorda com o modo de pensar de Jack; conforme o trecho: “se acaso Jack fosse o líder de todo o grupo a probabilidade de não serem resgatados dali era grande, pois Jack só vive pensando em caçar”. Esse tipo de opinião deixa clara sua desaprovação em relação à atitude de Jack.

⁹ Transcrições dos textos dos participantes, ora denominados PART18 e PART14, sem modificação, com o intuito de facilitar o entendimento.

Aos estudantes, solicitou-se a leitura compartilhada (em sala), do oitavo capítulo, realizando as anotações a respeito das suas interpretações sobre esse capítulo determinado, assim procederam à anotação, nos diários, das impressões causadas durante a leitura.

Após a leitura do capítulo VIII, os estudantes fizeram as anotações, nos diários de leitura, das primeiras impressões. Na figura 7, apresenta-se o relato do estudante, doravante denominado como PART14, cujo perfil, ao longo do ano de 2022, é de um leitor simpático e apresenta ideias objetivas.

Figura 7 – Anotações do diário de leitura sobre o capítulo VIII pelo PART14



Fonte: elaborada pela autora

¹⁰Porque Simon estava afastado do acampamento, no meio da noite, cheio de lama.

Portanto, os meninos do acampamento bateram em Simon até sua trágica morte.

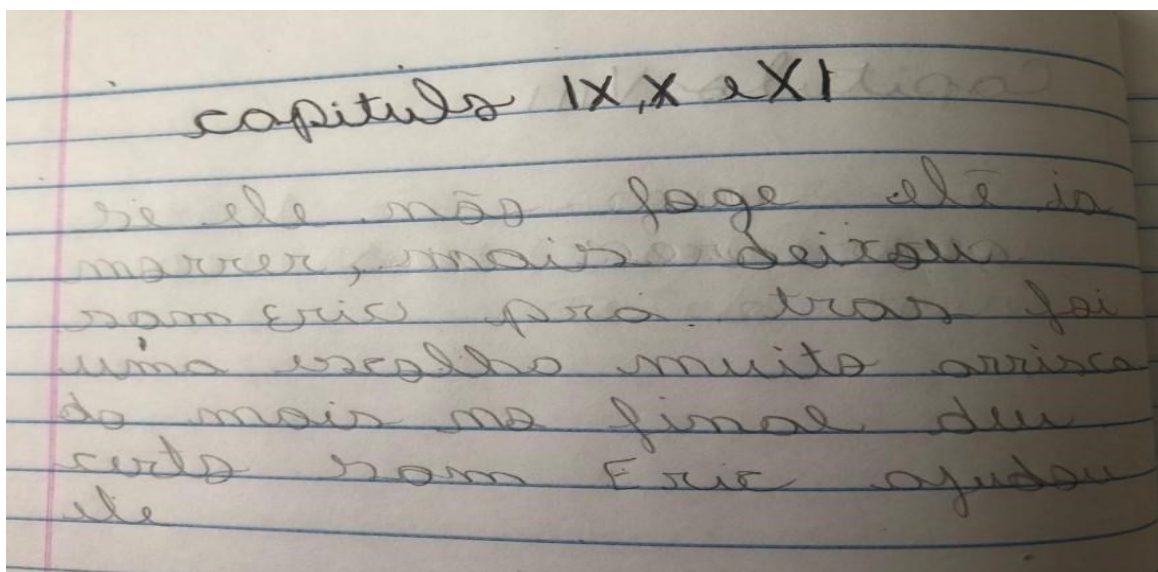
Na anotação anterior, a “tomada de posição” é realizada para explicar a razão pela qual os garotos do bando do Jack mataram Simon. Talvez, o estudante-leitor quisesse justificar a escuridão da noite, com a lama com a qual Simon havia se sujado, para não pensar no quão criminoso foi esse ato por parte do grupo rival. Supostamente, o próprio estudante não admitisse haver crianças capazes de tamanha crueldade. Essa tomada de posição tem relação com a apropriação do texto literário.

Solicitou-se aos estudantes a leitura compartilhada, do oitavo capítulo, realizando as anotações a respeito das suas interpretações sobre esse capítulo determinado. Assim, iniciou-se a anotação, nos diários, das impressões causadas durante a leitura.

¹⁰ Idem 9.

Após a leitura dos capítulos IX, X e XI, os estudantes fizeram as anotações, nos diários de leitura, das primeiras impressões. Na figura 8, o relato do estudante, doravante denominado como PART22, cujo perfil ao longo do ano de 2022 é de um leitor que, ao longo da leitura do texto, tentou justificar as ações de Ralph e deixou clara sua preferência por esse personagem.

Figura 8 – Anotações do diário de leitura sobre o capítulo IX, X e XI pelo PART22



Fonte: elaborada pela autora.

¹¹Se ele não foge ele ia morrer, mais deixou Sam Eric pra trás foi uma escolha muito arriscada mais no final deu certo Sam Eric ajudou ele.

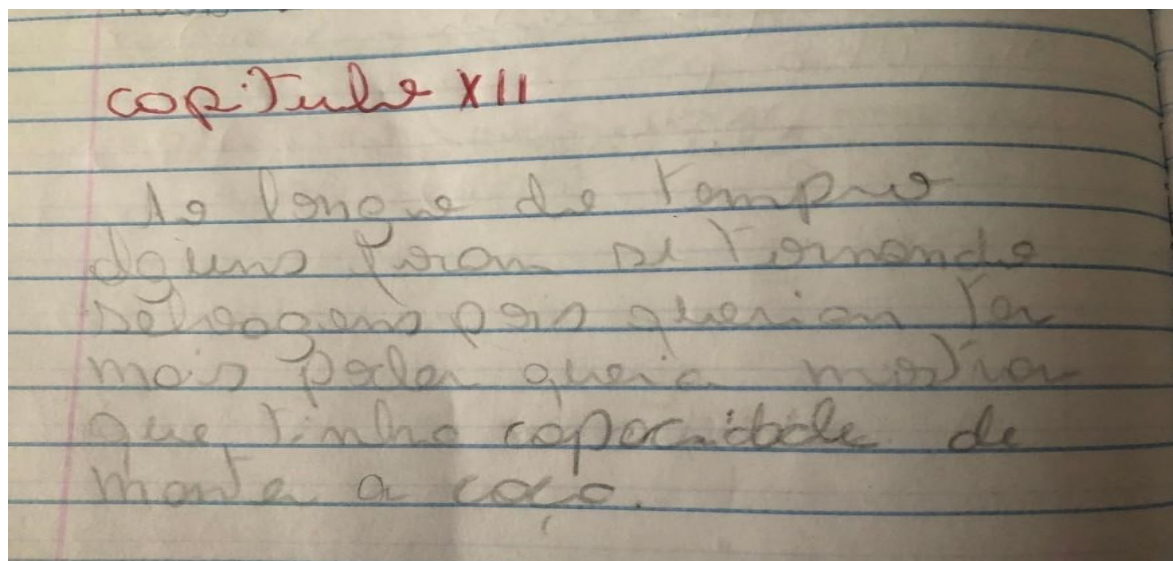
Na anotação anterior, há outra “tomada de posição” para tentar entender e ao mesmo tempo justificar, a razão pela qual a personagem Ralph foge e deixa para trás dois de seus aliados. Fato que, durante a leitura, causou bastante estranheza nos leitores.

Solicitou-se aos estudantes a leitura compartilhada, do décimo segundo capítulo, realizando as anotações a respeito das suas interpretações sobre esse capítulo determinado. Assim procederam à anotação, nos diários, das impressões causadas durante a leitura.

Após a leitura do capítulo XII, os estudantes fizeram as anotações, nos diários de leitura, das primeiras impressões. Na figura 9, expõe-se o relato do estudante, doravante denominado como PART30, cujo perfil, ao longo do ano de 2022, é de um leitor pouco entusiasmado, mas atento à leitura.

¹¹ Transcrição do texto do participante, ora denominados PART22, sem modificação, com o intuito de facilitar o entendimento.

Figura 9 — anotações do diário de leitura sobre o capítulo XII pelo PART30



Fonte: elaborada pela autora

¹²Ao longo do tempo, alguns foram se tornando selvagens, pois queriam ter mais poder e mostrar que tinham capacidade de manter a caça.

Na anotação anterior, há outra “tomada de posição” para explicar a razão de os meninos terem se tornado selvagens com o passar dos dias. No caso, o leitor acredita que a força física indicava mais poder do grupo.

4.8. RODAS DE CONVERSA

Para a presente proposta, a interpretação foi possível por meio de rodas de conversa, durante as aulas de literatura, sempre com a mediação do Professor, que promovia discussões dos temas presentes no romance escolhido. Além disso, analisaram-se as inúmeras interpretações obtidas por meio da leitura de cada um dos estudantes. Posteriormente, houve o momento da reescrita criativa, momento em que o estudante escolheu o capítulo que mais o impactou, seja de forma positiva ou negativa, sendo este passível de uma nova interpretação escrita; ou escrita e ilustrada.

As rodas de conversa foram muito importantes para a apropriação do texto e, por conseguinte, para a reescrita literária. Os diálogos estimularam a conversação sobre o texto lido. Chambers acredita que “só sabemos o que pensamos à medida que nós ouvimos dizendo” (CHAMBERS, 2007, p. 15).

¹² Transcrição do texto do participante, ora denominados PART30, sem modificação, com o intuito de facilitar o entendimento.

Durante todo o processo de leitura em sala de aula, o Professor-mediador realizou anotações em um diário de bordo e alguns pontos interessantes puderam ser destacados:

- a) nas primeiras aulas, os estudantes demonstraram grande interesse em conhecer mais sobre as personagens, sempre buscando uma identificação com algum deles. No meio da leitura, muitos pararam para comentar sobre o comportamento de determinado personagem e realizar algum tipo de juízo de valor sobre suas atitudes.
- b) Quando algum personagem apareceu na história e, posteriormente, não se falou mais sobre ele, os estudantes, ao final da leitura daquele dia, especularam entre si o paradeiro daquele personagem.
- c) Houve uma apropriação total do texto pelos estudantes, e, inclusive, quando receberam seus exemplares, trataram logo de identificá-los com seus nomes e somente utilizavam desse exemplar identificado para sua leitura.
- d) Muitos dos estudantes somente perceberam que se tratava de uma história sem personagens femininos após a leitura de alguns capítulos do livro, mas não houve nenhuma crítica ao fato de não haver personagens femininas.

4.9. PRODUÇÕES ESCRITAS

A reescrita aconteceu de forma lenta e progressiva. Após escolherem entre os gêneros apresentados: ilustração, conto ou carta, os estudantes elegeram o capítulo que mais o impactou durante a leitura do texto. Conforme realizavam as anotações nos diários de leitura, já, praticamente, definiam a escolha. A reescrita aconteceu em duas etapas.

- 1- No primeiro momento, os estudantes fizeram um esboço daquilo que acreditava ser sua interpretação de determinado capítulo do livro.
- 2- Depois de terminado o esboço e com a orientação do Professor-mediador, a reescrita foi concretizada.

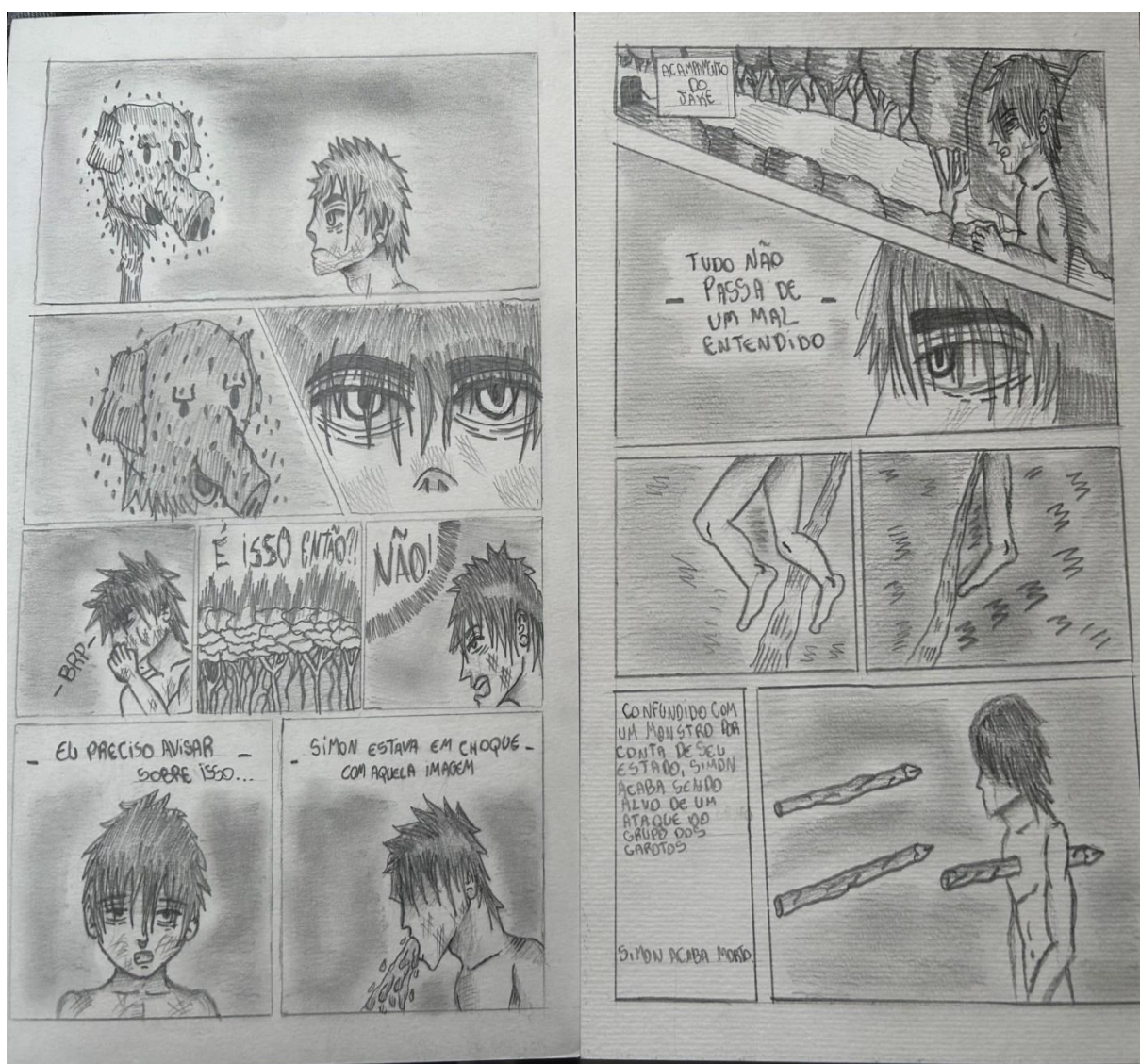
Essa etapa demandou muita concentração por parte dos estudantes, principalmente daqueles que optaram pelos gêneros ilustrativo e narrativo, pois esses estudantes tiveram como desafio mostrar seu entendimento sobre o capítulo escolhido de forma clara e objetiva.

Os estudantes que optaram por escrever cartas aos personagens tiveram uma maior facilidade em expressar seus sentimentos, pois, embora tivessem tomado como base um determinado capítulo, os comentários, agradecimentos, conselhos e críticas relacionadas ao comportamento das personagens surgiram de forma bastante espontânea e rápida.

Para que não houvesse nenhuma interferência externa no momento da reescrita, optou-se por não exibir o filme, cuja temática é semelhante ao livro, para que os estudantes não fossem influenciados pela fotografia do filme. Dessa forma poderiam tentar copiar o tipo físico das personagens em seus desenhos, além de que os estudantes poderiam mudar seu julgamento sobre determinado personagem após assistirem ao filme.

Durante a aplicabilidade do projeto, o Professor de Artes orientou os estudantes a entender melhor como poderiam dispor de suas ideias sobre o lido em forma de quadrinhos.

Figura 10 – reescrita elaborada pelo PART12



Fonte: elaborada pela autora

Durante as atividades de reescrita, o PART12 demonstrou grande interesse pelo processo e ficou empolgado quando soube que poderia produzir sua reescrita por meio de

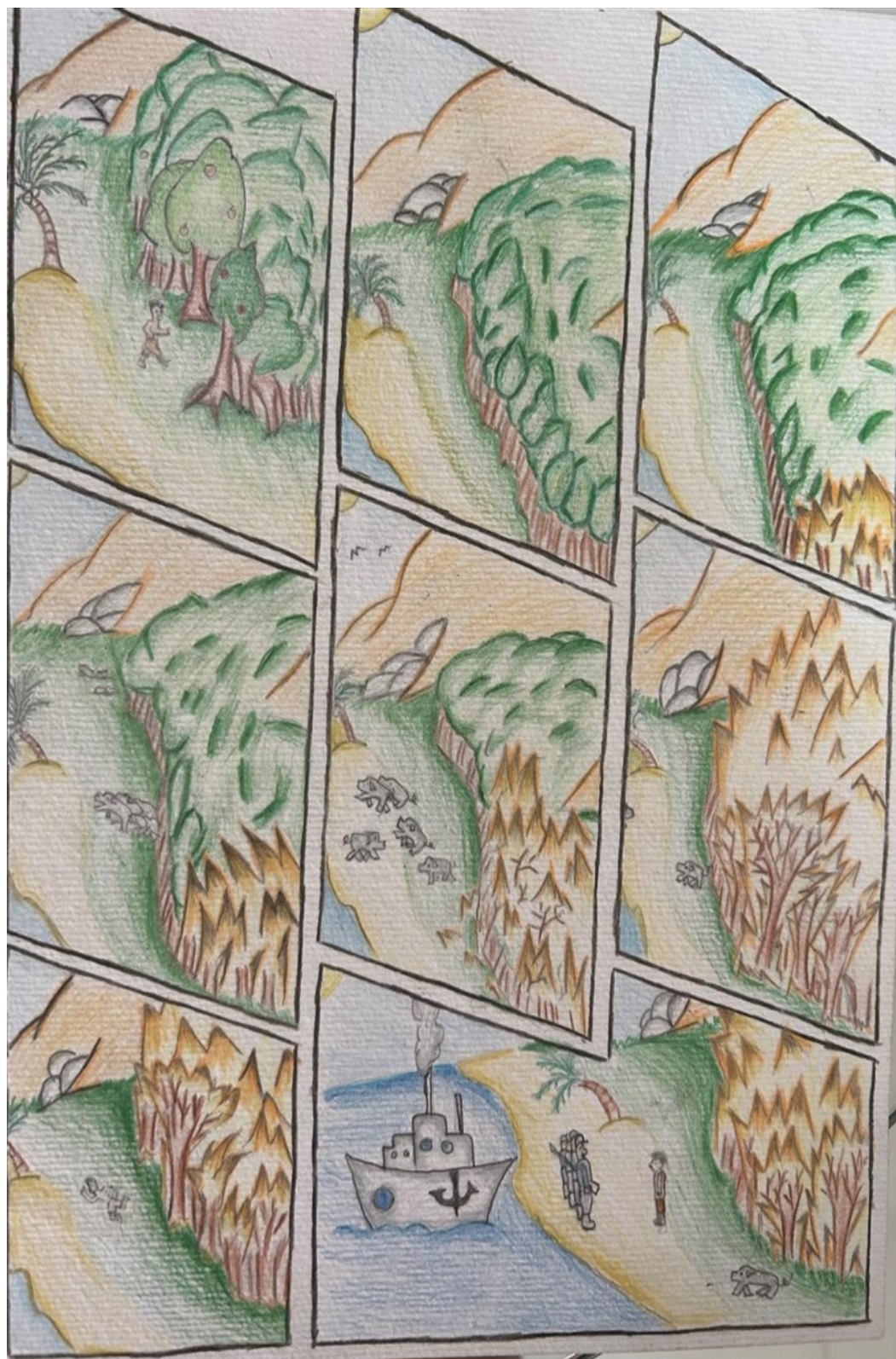
desenhos. O estudante sempre apresentou grande habilidade em ilustrar as histórias. Essa experiência com a reescrita comprovou a importância do valor e do papel das interações na sala de aula quando se trabalha com leitura e escrita.

A imagem mostra um trecho do capítulo VIII, em que Simon se depara com a cabeça de porco (Senhor das Moscas) espetada em uma vara. As etapas do desenho mostram a interpretação que o estudante teve desse recorte do capítulo, realizando sua reescrita por meio da subjetividade de sua leitura.

- No primeiro quadrinho, a personagem se aproxima da cabeça de porco para ter certeza que aquilo não era de fato um monstro.
- No segundo e terceiro quadrinhos, o estudante destaca os olhos da personagem que divide a cena com a cabeça de porco em um plano grande, como se a personagem estivesse tendo muita dificuldade em acreditar que aquele encontro estaria de fato acontecendo.
- No quarto, quinto e sexto quadrinhos, a personagem fica assustada com a descoberta de que não havia monstro na ilha, mas sim uma cabeça de porco abatida, que poderia ter sido considerada como monstro, então ele cria o desenho de um cérebro, para retratar seu pensamento em evidência,
- No sétimo quadrinho, o estudante representa a decisão de Simon em procurar os outros garotos e avisar sobre sua descoberta.
- No oitavo quadrinho, há a representação do momento, em que Simon não consegue conter-se e vomita diante daquela cena grotesca.
- No nono e décimo quadrinhos, o estudante apresenta a cena, em que Simon decide ir até o acampamento de Jack, a fim de avisar sobre sua nova descoberta.
- No décimo primeiro e décimo segundo quadrinho, o estudante cria uma cena, em que os garotos o recebem mal e, por isso, ele sai do acampamento correndo.
- No décimo terceiro quadrinho, realiza-se a representação do momento, em que os garotos alvejam Simon e arremessam lanças afiadas em sua direção até acertá-lo mortalmente.

No livro, essa cena não acontece exatamente dessa forma, algumas informações foram acrescentadas e outras subtraídas para dar vazão à imaginação do estudante que se sentiu completamente à vontade para recriar essa cena, de acordo com sua leitura do texto. Destaca-se, em relação à análise da escrita, o fato de, em vários momentos do livro, o autor falar que os garotos, com o passar dos dias, estavam com o cabelo grande e as franjas caíam nos olhos. O estudante usa dessa descrição marcante para caracterizar Simon. Nos quadrinhos 3 e 8, fica mais evidente esse traço da personagem.

Figura 11 – reescrita elaborada pelo PART21



Fonte: elaborada pela autora

Durante as atividades de reescrita, o PART21 demonstrou o interesse em produzir sua reescrita por meio de desenhos e justificou sua dificuldade em elaborar sua produção com a

linguagem verbal. Sua experiência com a reescrita deixa clara a importância de oferecer maneiras diferentes em relação à elaboração da produção literária.

A imagem ilustra um trecho do capítulo XII, em que o bando de Jack empreende uma caçada em desfavor de Ralph e atea fogo na floresta, para obrigá-lo a se apresentar perante os garotos e se entregar como perdedor. As etapas do desenho mostram a interpretação que o estudante teve desse recorte do capítulo, realizando sua reescrita por meio da subjetividade de sua leitura.

- No primeiro quadrinho, a personagem segue em direção à floresta para tentar se esconder do bando de Jack. O estudante apresenta a distinção entre a vegetação de praia (coqueiros e areia), de um lado; e a vegetação de floresta, do outro, com árvores altas.
- No segundo quadrinho, o estudante mostra que Ralph já se embrenhou na mata, quando empreende fuga do bando de Jack.
- No terceiro quadrinho, o estudante apresenta o início do incêndio na floresta.
- No quarto quadrinho, o fogo já avança a ponto de alguns animais — apresentados pelo estudante como porcos selvagens — fugirem da floresta.
- No quinto quadrinho, o estudante ilustra o aumento, de forma gradual, do fogo e maior número de animais que fogem da floresta, a fim de sobreviverem.
- No sexto quadrinho, o estudante mostra a floresta em chamas e como o fogo que já toma conta de tudo.
- No sétimo quadrinho, ao final da cena, há a insinuação que Ralph foi atingido pelo fogo e não conseguiu sobreviver às chamas.
- No oitavo quadrinho, o estudante mostra a saída de Ralph da floresta, são e salvo, tendo uma enorme surpresa ao encontrar a expedição dos oficiais da marinha que representa a salvação da personagem.

No livro, a cena é narrada oferecendo elementos que permitem ao leitor prestar mais atenção à perseguição do bando de Jack ao personagem Ralph. A interpretação do estudante se voltou mais para a evolução do incêndio e para a destruição causada ao meio ambiente. A preocupação recaiu sobre em apresentar a falha de caráter do bando, que não considerou a floresta e a vida dos animais.

Figura 12 – reescrita elaborada pelo PART23

REESCRITA CRIATIVA - ROMANCE SENHOR DAS MOSCAS DE WILLIAM GOLDING

Cap XI

Jack com muita raiva descobriu que o poder está nos olhos de porquinho e decide roubar. Ralph furioso fala para ele devolver Jack com tom de ironia e de boxe falou que se alguém quiser os olhos vai te que encara ele. Ralph ficou calado pegou porquinho e os gêmeos e voltaram para a cabana para fazer um plano ao longo do caminho Ralph foi guiando porquinho com ajuda dos gêmeos.

Logo mais tarde Ralph e os outros três decidem ir atrás de Ralph Jack para pegar os olhos de porquinho. Chegando lá eles ficam de fora e se esconde de esquerda.

"Me da a concha e fica quieto"

"Alto! Quem são lá?"

Ralph inclinou a cabeça para trás e viu o rosto escurecido de Roger no alto. "Vê esta concha quem é"! Pega a concha e me passa a concha e fica quieto. Alto da concha e lá se foi. Jack e esperou.

Os gêmeos apareceram um pouco mais tarde de tanta pintura no rosto. Traziam lenços e se dispuseram numa formação de defesa.

Ralph ignorando os perigos e começou de ataque.

"Vamos embora!" disse porquinho.

Fonte: elaborada pela autora

¹³ Jack com muita raiva descobriu que o poder está nos olhos de porquinho e decide roubar. Ralph furioso fala para ele devolver Jack com tom de ironia e de boxe falou que se alguém quiser os olhos vai te que encara ele. Ralph ficou calado pegou Porquinho e os gêmeos e voltaram para a cabana para fazer um plano ao longo do caminho Ralph foi guiando porquinho com ajuda dos gêmeos.

¹³ Transcrição do texto do participante, ora denominado PART23, sem modificação, com o intuito de facilitar o entendimento.

Logo mais tarde Ralph e os outros três decidem ir atrás de Jack para pegar os olhos de porquinho, chegando lá bem acima deles ouve-se gritos de guerra.

Me da a concha e fica quieto”.

Alto! Quem vem lá?

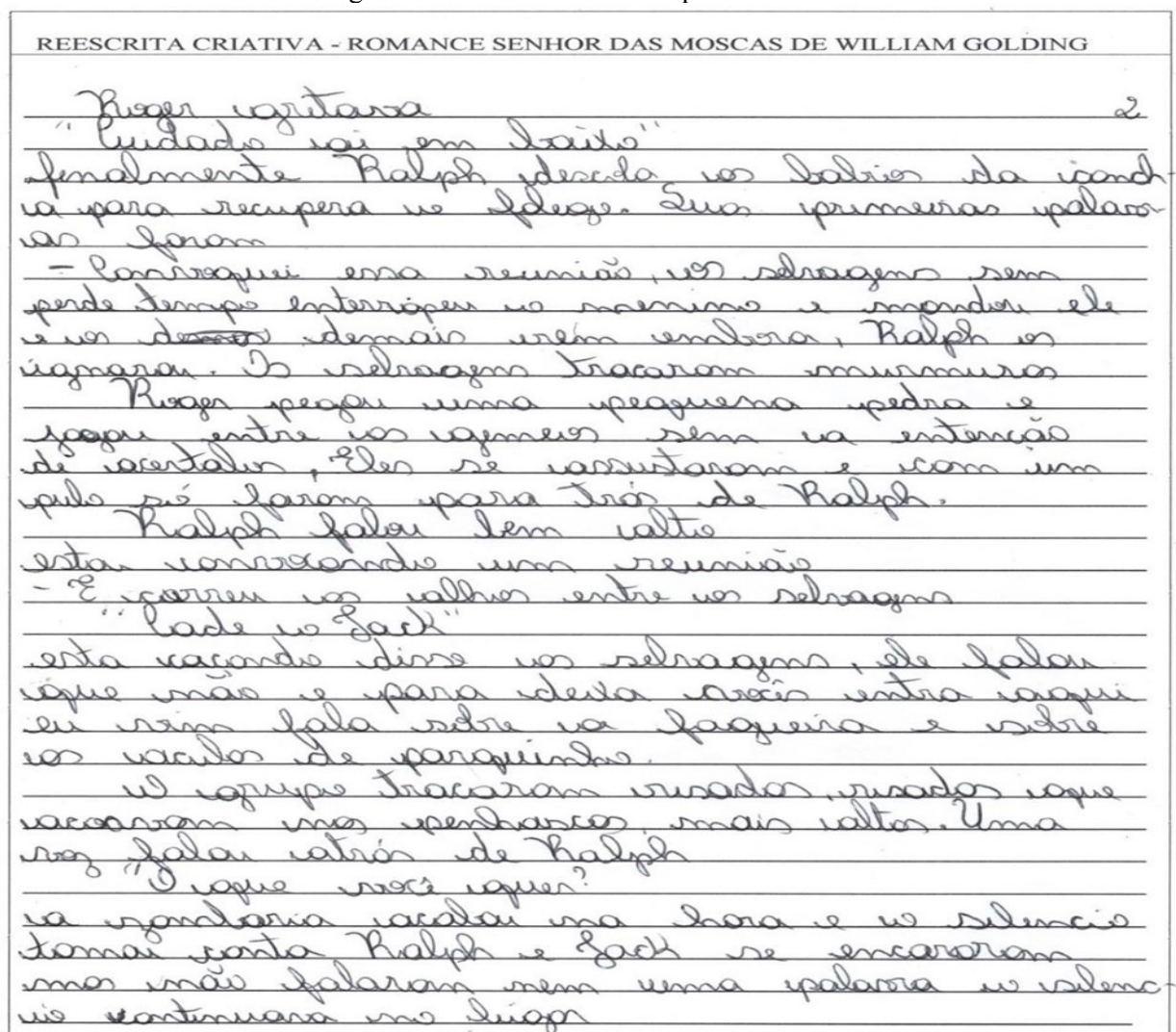
Ralph inclinou a cabeça para trás e viu o rosto escurecido de Roger no alto. “Você esta vendo que é! Cala a boca e me passa a concha e fica quieto. Levou a concha aos lábios tocou e esperou.

Selvagens paraeciam, irreconheciveis de tanta pintura no rostos, traziam lanças e se dispuseram numa formação de defesa.

Ralph ignorando os terrores e ameaças de ataque.

Vamos embora! Disse porquinho.

Figura 13 – reescrita elaborada pelo PART23



Fonte: elaborada pela autora.

¹⁴Roger gritava

Cuidado ai em baixo ”

Finalmente Ralph descola os labios da concha para recupera o folego. Suas primeiras palavras foram:

Convoquei essa reunião, os selvagens sem perde tempo enterropeu o menino e mandou eles e os demais irem embora, Ralph os ignorou. Os selvagens trocaram murmuros

Roger pegou uma pequena pedra e jogou entre os gemeos sem a intenção de acertalos. Eles se assustaram e com um pulo só foram para trás de Ralph.

Ralph falou bem alto estou convocando uma reunião

E correu os olhos entre os selvagens

Cade o Jack”

Esta caçando disse os selvagens, ele falou que não e para deixa vocês entra aqui eu vim fala sobre a fogueira e sobre os oculos de porquinho.

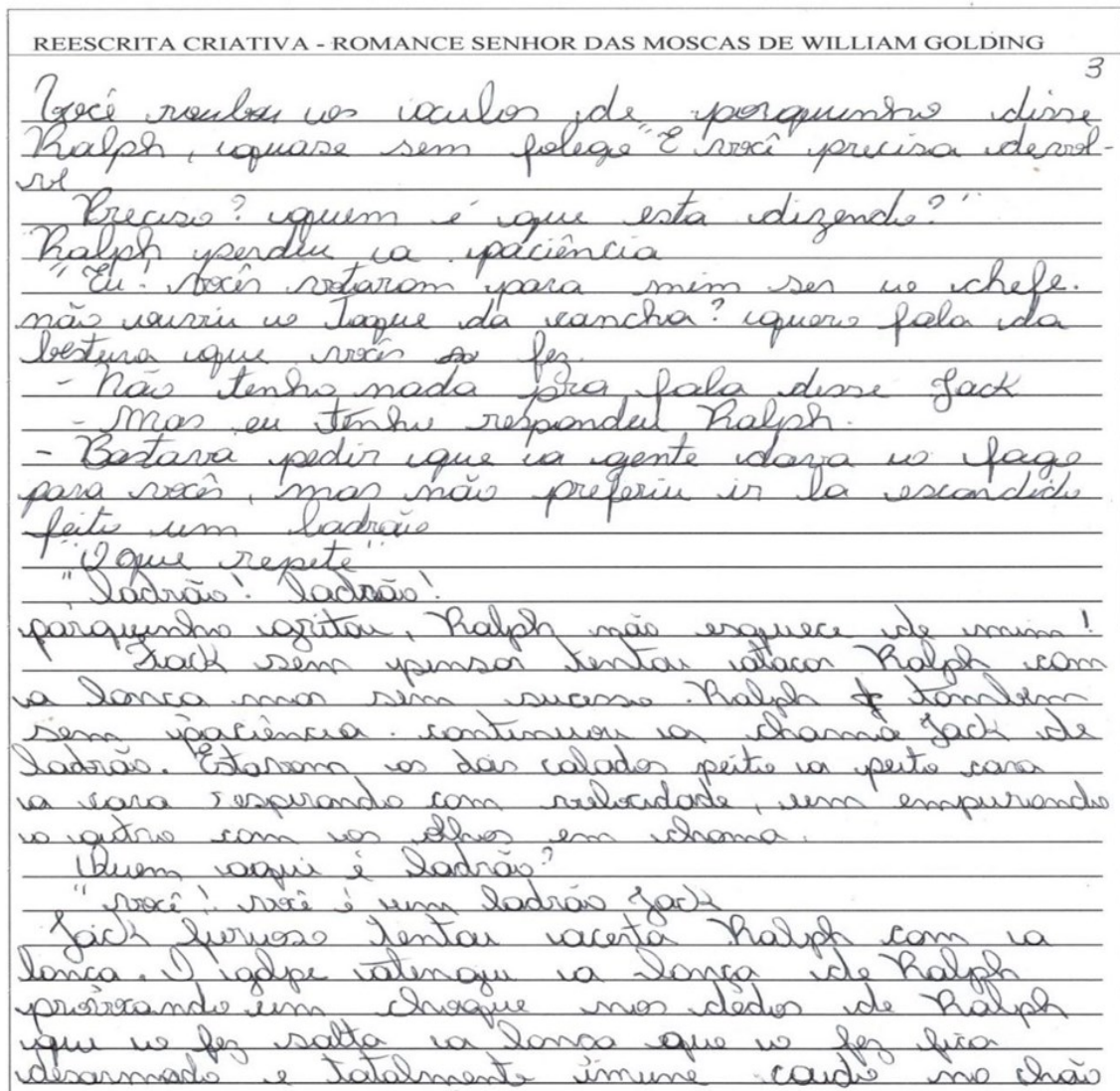
O grupo trocaram risadas, risadas que acoavam nos penhascos mais altos. Uma voz falou trás de Ralph

O que você quer?

A zombaria acabou na hor e o silencio tomou conta Ralph e Jack se encararam mas não falaram nem uma palavra o silencio continuava no lugar.

¹⁴ Transcrição do texto do participante, ora denominado PART23, sem modificação, com o intuito de facilitar o entendimento.

Figura 14 – reescrita elaborada pelo PART23



Fonte: elaborada pela autora.

¹⁵Você roubou os olhos de porquinho disse Ralph, quase sem fôlego “E você precisa devolve Preciso? quem é que está dizendo?”

Ralph perdeu a paciência

Eu – vocês votaram para mim ser o chefe. Não ouviu o toque da concha? Quero fala da besteira que vocês fez.

Não tenho nada pra fala disse Jack

Mas eu tenho respondeu Ralph.

Bastava pedir que a gente dava o fogo para vocês, mas não preferiu ir lá escondido feito um ladrão

O que repete”

¹⁵ Transcrição do texto do participante, ora denominado PART23, sem modificação, com o intuito de facilitar o entendimento.

ladrão! Ladrão!

Porquinho gritou Ralph não esquece de mim!

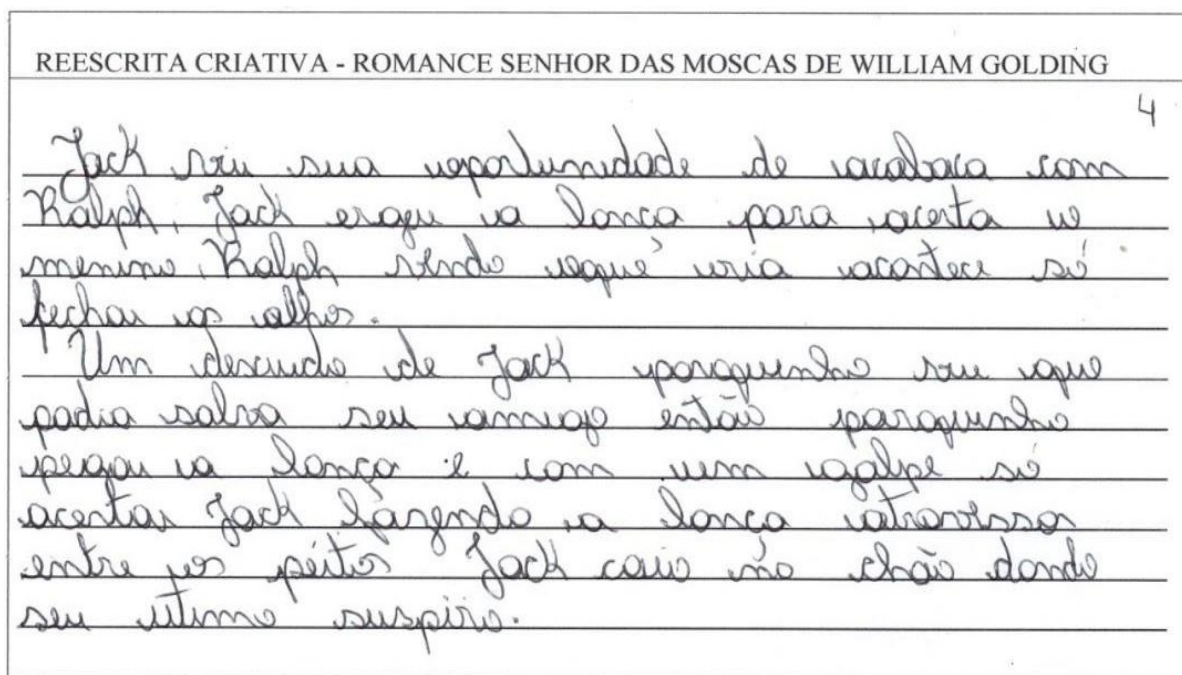
Jack sem pensar tentou atacar Ralph com a lança mas sem sucesso. Ralph também sem paciência continuou a chama Jack de ladrão. Estavam os dois calados peito a peito cara a cara respirando com velocidade, um empurrando o outro com os olhos em chama.

Quem aqui é ladrão?

você! Você é um ladrão Jack

Jack furioso tentou acertar Ralph com uma lança. O golpe atingiu a lança de Ralph que o fez soltar a lança que o fez ficar desarmado e totalmente imune caído no chão

Figura 15 – reescrita elaborada pelo PART23



Fonte: elaborada pela autora.

¹⁶Jack viu sua oportunidade de acabar com Ralph, Jack ergueu a lança para acertar o menino, Ralph vendo o que iria acontecer só fechou os olhos.

Um descuido de Jack porquinho viu que podia salvar seu amigo então porquinho pegou a lança e com um golpe só acertou Jack fazendo a lança atravessar entre os peitos Jack caiu no chão dando seu último suspiro.

Durante as atividades de reescrita, o PART23 demonstrou interesse pelo processo de produção escrita, ao tomar conhecimento que poderia produzir sua reescrita alterando o trecho que Roger mata Porquinho. De posse do poder de autor do texto, o estudante construiu outro

¹⁶ Idem ao 15.

desfecho para o final: antes de Porquinho ser atingido por uma pedra, o menino — às vezes tido como fraco — utilizou sua inteligência para, durante um descuido do inimigo, atingir seu peito com uma lança e o matar, ao contrário do que aconteceu na versão original. Essa experiência com a reescrita comprovou a importância da apropriação do texto pelo leitor, quando este se julgou capaz de modificar um capítulo ou parte dele para corrigir injustiças.

Figura 16 – reescrita elaborada pelo PART20



Fonte: elaborada pela autora.

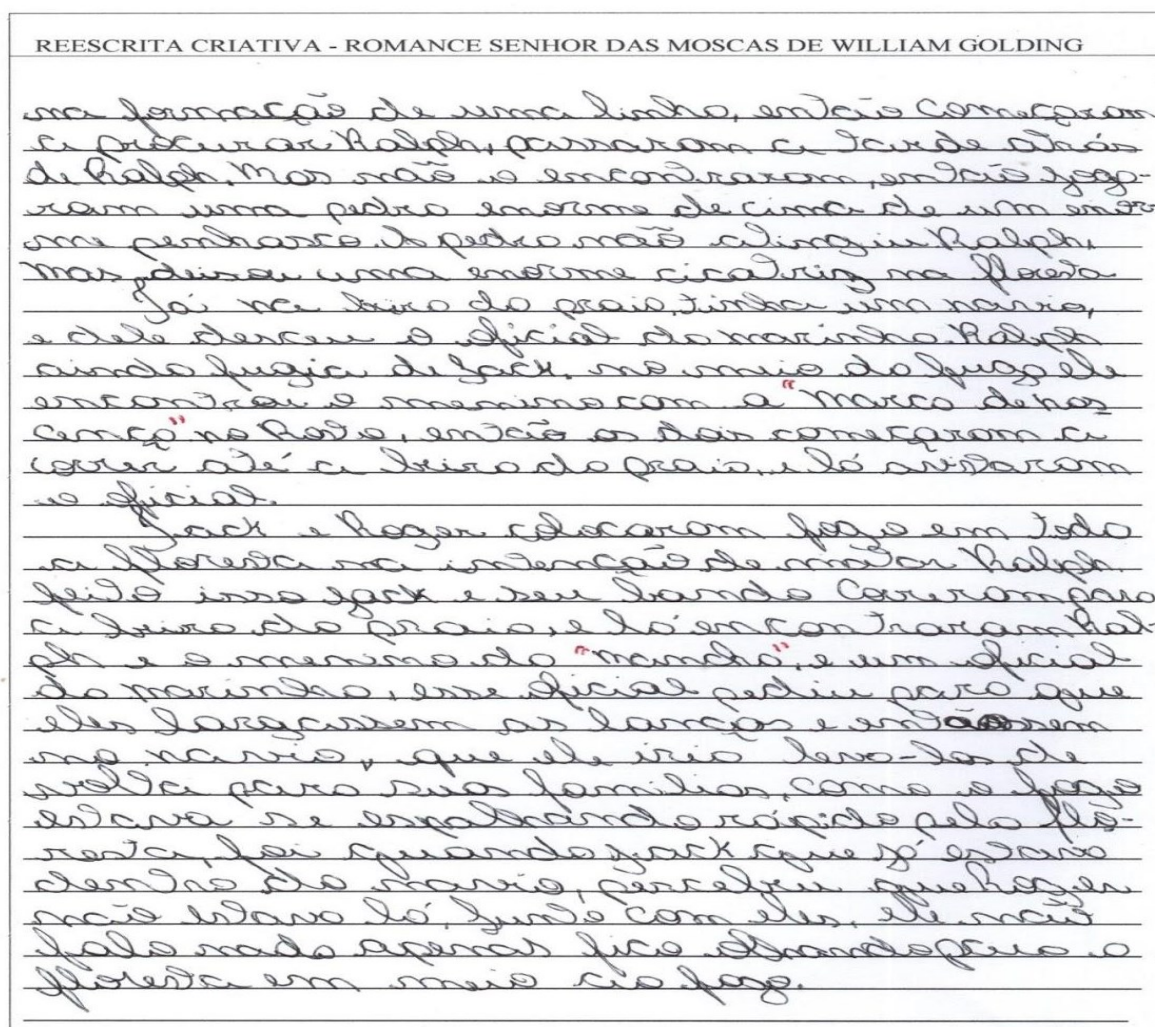
¹⁷Quando Ralph, Porquinho, Sameric. Estava indo atrás do bando de Jack, no meio do trajeto encontraram Roger e os outros, Ralph pediu para que Roger e Jack, devolvessem os olhos do porquinho, mas como o Jack não estava presente, então Roger era o representante do Grupo. Enquanto Ralph estava

¹⁷ Transcrição do texto do participante, ora denominado PART20, sem modificação, com o intuito de facilitar o entendimento.

“conversando” com Roger, porquinho estava encolhido em um canto, Roger estava em cima de um monte, acima de Ralph e os outros, ele estava apoiado em uma alavanca que estava segurando uma enorme pedra, Roger puxou a alavanca, e a pedra rola e bateu em porquinho, que caiu e bateu a cabeça em uma pedra, a cabeça de porquinho se rachou no meio e logo seu cérebro saiu para fora com sangue saindo dali.

Ralph ficou chocado com a imagem que o mesmo acabou de ver. Roger começou ameaçar Ralph, então Roger mandou Bill pegar Samneric, o mesmo obedeceu Roger, Então eles pegaram suas lanças e começaram a ameaçar o Ralph, a única escolha que o Ralph tinha era fugir, então ele fugiu para o meio da floresta, logo Jack voltou de sua caça e ficou sabendo do ocorrido, Então ele teve a ideia que toda sua tribo iria “caçar” o Ralph, Então cada um deles pegou sua lança e foi para sua posição, eles estavam.

Figura 17 – reescrita elaborada pelo PART20



Fonte: elaborada pela autora.

¹⁸Na formação de uma linha, então começaram a procurar Ralph, passaram uma tarde atrás de Ralph, mas não o encontraram. Então, jogaram uma pedra enorme de cima de um enorme penhasco. A pedra não atingiu Ralph, mas deixou uma enorme cicatriz na floresta.

Já na beira da praia tinha um navio, e dele desceu o oficial da marinha. Ralph ainda fugia de Jack, no meio da fuga ele encontrou o menino com a “marca de nascença” no rosto; então os dois começaram a correr até a beira da praia e lá avistaram o oficial.

Jack e Roger colocaram fogo em toda a floresta na intenção de matar Ralph, feito isso Jack e seu bando correram para a beira da praia, e lá encontraram Ralph e o menino da “mancha” e um oficial da marinha, esse oficial pediu para que eles largassem as lanças e entrassem no navio, que ele iria levá-los de volta para suas famílias, como o fogo estava se espalhando rápido pela floresta. Foi quando Jack, que já estava dentro do navio, percebeu que Roger não estava lá, junto com eles, ele não falou nada apenas ficou olhando para a floresta em meio ao fogo.

Durante as atividades de reescrita, o PART20 demonstrou interesse pelo processo de reescrita ao saber que poderia produzir sua reescrita alterando o final do livro. De posse do poder de autor do texto, o estudante também construiu outro desfecho para o final: para deixar clara a falta de caráter de Jack, o menino, quando já estava dentro do navio, voltando para casa, percebeu que um integrante do bando não se encontrava juntamente ao restante do grupo, mas fingiu que havia percebido a ausência de Roger e não comunicou ao oficial da marinha a ausência do garoto, o que leva o leitor a deduzir que o menino teria permanecido na ilha e tendo um final ruim.

¹⁸ Transcrição do texto do participante, ora denominado PART20, sem modificação, com o intuito de facilitar o entendimento.

Figura 18 – reescrita elaborada pelo PART15

REESCRITA CRIATIVA - ROMANCE SENHOR DAS MOSCAS DE WILLIAM GOLDING

CARTA AO JAKE

JAKE, QUERIA LHE DIZER QUA. VOCÊ FOI UM IDIOTA COM TODO MUNDO, E CHATO, MUITO BRIGUEIRO E MARDAM, SÓ QUER TUDO DO SEU JEITO VOCÊ SÓ QUER QUE TODOS FAÇAM O QUE VOCÊ QUER NA HORA QUE VOCÊ QUER, QUANDO VOCÊ E O SEU BARDO FOI ATRÁS DO ÓCULO DO PORQUINHO CORTESSO QUE FOI ENFRAÇADO NAS É AVITA SALAMEN, O COITADINHO DO PORQUINHO NÃO FEZ TADA DE ERADO, ELE SÓ QUERIA AJUDAR PARA NINGUÉM ACABAR MORRENTO, MAS VOCÊ SÓ PERSA EM SI MESMO E MURCA NAS OUTRAS PESSOAS, A ÚNICA COISA QUE VOCÊ TEM QUE APRENDER É A PERSAR NOS OUTROS E NÃO SÓ EM SI MESMO POR QUE ISSO ACABOU AFETANDO TODOS AO SEU REDOR NANTES ACUMEE- RAM POR CULPA SUA, DUAS MORTES QUE VOCÊ CAUSOU, O PORQUINHO E O SIMON ERA PESSOAS TÃO BOAS, SEI QUE A MORTE DO SIMON NÃO FOI CULPA POR QUE VOCÊ PERSOU QUE ERA O MONSTRO: EU ENTENDI SEU MEDO NAS A MORTE DO PORQUINHO ISSO SIM FOI CULPA SUA, CULPA SUA E DO SEU BARDO POR- QUE O ROVER QUE NATOU ELE, DUAS VIDAS PERDIDAS A TUA POR CAUSA DE UMA COMPETIÇÃO IDIOTA, VIDAS PERDIDAS E UMA ILHA EM CHAMAS POR QUE A CRIANÇINHA NÃO ACEITOU QUE ALGUÉM ESTAVA À SUA ALTURA DO NENHUM QUE VOCÊ POR ISSO FEZ TUDO ISSO SÓ PARA TENTAR SER MELHOR QUE TODOS SÓ POR QUE SEU EGO É GRANDE DENAIS DEU TUDO ISSO, E VOCÊ FOI MUITO BESTA POR QUEIMAR A ILHA POR- QUE TINHA VÁRIOS ALIMENTOS QUE ELA FORMEIA E TAMBÉM NATOU OS ANIMAIS COM O POVO E ISSO ACURTECEU SÓ PORQUE VOCÊ QUERIA ACHAR O RALPH PARA NATAR E ASSIM SER O ÚNICO LÍDER VIVO, AO LONGO DOS DIAS QUE VOCÊ FICOU NA ILHA VOCÊ VIROU UM ASSASSINO QUE SÓ PERSA NO PRÓPRIO RABIZ MAS SE FOSSE EU NO SEU LUGAR EU TERIA FEITO MUITO DIFERENTE, POR- QUE EM PRIMEIRO LUGAR EU TERIA TENTADO DEIXAR MEU EGO DE LADO E IDO CONVERSAR COM O RALPH PARA QUE PÓS ESTRASSENOS COM ALGUM PARA DIVIDIR A LIDERANÇA E AS TAREFAS ENTRE OS MEMBROS NAS É CLARO QUE PÓS IAMOS DEIXAR ELES ESTULHEREM O QUE IRIAM QUERER FAZER SE ELES QUERIAM CONSTRUIR AS CABANAS, CAÇAR OS ANIMAIS OU COLHER FRUTAS OU ATÉ MESMO LAVAR AS ROUPAS NO RIO QUE TINHA LÁ POR CAUSA DA CHUVA POR QUE ASSIM NÓS IRÍAMOS DAR LIBERDADE PARA QUE NÓS PUDÉSSEM FAZER ALGO QUE AJUDASSE A TODOS SEM SER FORÇADOS A FAZER QUALQUER COISA CONTRA SUA VONTADE, E A SEGUNDA COISA QUE EU IRIA FAZER ERA TOMAR CORAGEM E VER O QUE ERA DE VERDADE O "MONSTRO" POR QUE VIVER EM UM LUGAR QUE VOCÊ TEM MEDO É MUITO RUIM CERTO?

Fonte: elaborada pela autora.

¹⁹Carta ao Jake

Jake, queria lhe dizer que você foi um idiota com todo mundo, e chato, muuito briguento e mandm, só quer tudo do seu jeito você só quer que todos façam o que você quer na hora que você quer, quando você e o seu bando foi atrás do óculos do porquinho confesso que foi engraçado mas é muita sacanagem, o coitadinho do porquinho não fez nada de errado, ele só queria ajudar para ninguém acabar morrendo, mas você só pensa em si mesmo e nunca nas outras pessoas, á única coisa que você tem que aprender é a pensar nos outros e não só em si mesmo por que isso acabou afetando todos ao seu redor mortes acumecera por culpa sua, duas mortes que você causou, o porquinho e o Simon era pessoas tão boas, sei que a morte do Simon não foi culpa por que você pensou ue era o monstro eu entendi seu medo mas a morte do Porquinho isso sim foi culpa sua, culpa sua e do seu bando porque o Roger que matou ele, duas vidas perdidas a toa por causa de sua competição idiota, vidas perdidas e uma ilha em chamas por que a criancinha não aceitou que alguém estava á sua altura ou melhor que você por isso fez tudo isso só para tentar ser melhor que todos só por que seu ego é grande demais deu tudo isso, e você foi muito besta por queimar a ilha por que tinha varios alimentos que ela fornecia e tambem matou os animais com o fogo e isso aconteceu só porque você queria achar o Ralph para matalo e assim ser o único lider vivo, ao longo dos dias que você ficou na ilha você virou um assassino que só pensa no proprio nariz mas se fosse eu no seu lugar eu teria feito muito diferente porque em primeiro lugar eu teria tentado deixar meu ego de lado e ido conversar com o Ralph para que nós entrássemos num acordo para dividir a liderança e as tarefas entre os meninos mas é claro que nós iamos deixar eles escolherem o que iriam querer fazer se eles queriam construir as cabanas, caçar os animais ou colher frutas ou até mesmo lavara as roupas no rio que tinha lá por causa da chuva por que assim nos iriamos dar liberdade para que todos pudessem fazer algo que ajudasse a todos sem ser forçados a fazer quaisquer coisa contra sua vontade, e se a segunda coisa que eu iria fazer era tomar coragem e ver o que era de verdade o “monstro” por que viver em um lugar que você tem medo é muito ruim certo.

Durante as atividades de reescrita, o PART15 demonstrou interesse pelo processo de reescrita a partir da conversa direta com as personagens por meio de carta. O estudante dialogou com a personagem Jack, apresentando sua opinião a respeito do comportamento do menino, quando mostrou a ele que seu comportamento não foi legal, seu lado egoísta o prejudicou a raciocinar melhor, e a consequência de seus atos fizeram com que o grupo, que poderia ter se unido diante das adversidades, se dividisse por motivos de vaidade. O estudante

¹⁹ Transcrição do texto do participante, ora denominado PART15, sem modificação, com o intuito de facilitar o entendimento.

apresenta seu ponto de vista a respeito da criação imaginária de um monstro, que criou um clima de tensão e medo, e como iria desfazer o mal entendido em torno dessa questão.

Figura 19 – reescrita elaborada pelo PART03

REESCRITA CRIATIVA - ROMANCE SENHOR DAS MOSCAS DE WILLIAM GOLDING

Carta ao Porquinho

Prezado Porquinho

Ter a oportunidade de encontrar e agradecer pelo seu esforço, seria ótimo. Saber que em meio esse tempo você foi a "cabeça". Aqueles que não conseguem pensar é inexplicável, o triste é compreender toda necessidade que você enfrentou. Muitos não entende e até ficam contra, mas mal sabem que as inseguranças machucam. Eu imagino você nesses momentos difíceis tentando relevar e acalmar o desespero. O seu papel foi maravilhoso durante todo esse tempo, se eu recebesse a oportunidade para te encontrar... não imagino minha reação.

Querido Porquinho, obrigada por tudo, você foi uma ótima pessoa enquanto vivo. Espero que esteja descansando em paz. De todo coração, se eu pudesse mudar, eu mudaria muita coisa. Mas, parabéns pela responsabilidade. Você está guardado no meu coração

Com amor e carinho,
para pessoa que mais admirei: "Porquinho".

Fonte: elaborada pela autora.

²⁰Carta ao Porquinho

Prezado Porquinho

Ter a oportunidade encontrar e agradecer pelo seu esforço, seria ótimo.

Saber que em meio esse tempo você foi a "cabeça". Aqueles não conseguem pensar é inexplicável, o triste é compreender toda necessidade que você enfrentou. Muitos não entende e até ficam contra, mas mal sabem que as inseguranças machucam. Eu imagino você nesses momentos difíceis tentando relevar e acalmar o desespero. O seu papel foi maravilhoso durante todo esse tempo, se eu recebesse a oportunidade para te encontrar... não imagino minha reação.

Querido Porquinho, obrigada por tudo, você foi uma ótima pessoa enquanto vivo. Espero que esteja descansando em paz. E todo coração, se eu pudesse mudar, eu mudaria muita coisa. Mas, parabéns pela responsabilidade. Você está guardado no meu coração

²⁰ Transcrição do texto do participante, ora denominado PART03, sem modificação, com o intuito de facilitar o entendimento.

Com amor e carinho,
Para pessoa que mais
admirei: “Porquinho”.

Durante as atividades de reescrita, o PART03 demonstrou interesse pelo processo de reescrita com base na conversa direta com as personagens por meio de carta. O estudante dialogou com Porquinho, apresentando sua opinião a respeito do comportamento do menino, quando o agradeceu pela inteligência para lidar com a situação vivenciada pelo grupo, além de fazer uma despedida póstuma, em que a verossimilhança da narrativa é muito forte diante do sentimento do leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pesquisadores e professores envolvidos nesta dissertação interessaram-se em permitir o acesso ao texto literário aos estudantes em ambiente escolar como leitores. Esperou-se que os estudantes tenham conseguido, por meio da leitura, ampliar seus horizontes de expectativas, a fim de que, adiante, retornem ao mundo real como leitores críticos e criativos.

A experiência de leitura e escrita literária com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental provou-se a necessidade da formação de sujeitos leitores por meio de atividades que utilizem a leitura de diversos tipos de textos em sala de aula, além da reescrita criativa com base na leitura de um romance. A partir da análise dos resultados, destacou-se que as atividades de leitura e escrita, enquanto experiência em sala de aula, causou vários tipos de sentimentos e sensações, capaz de motivar os estudantes para a experiência estética.

As atividades de leitura e produção literária fizeram com que os estudantes tivessem maior contato com texto do gênero romance, quando houve uma interação entre o texto, o autor e o leitor e, conseqüentemente, a reescrita criativa baseada em capítulos por tratar de texto extenso, o que dificulta a reescrita da obra completa. Contudo, a leitura mediada foi eficaz para a execução do projeto.

A leitura autônoma ocorreu de forma organizada. De posse do exemplar impresso do texto, estruturou-se a leitura em capítulos e com tempo de duração de uma semana para a leitura de dois ou três capítulos, em virtude de se considerar este um tempo suficiente para dar continuidade à leitura compartilhada, também para que o estudante não perdesse o interesse pelo andamento da leitura.

Assim, buscou-se investigar os fatores que contribuem para a formação de sujeitos leitores literários nos anos finais do Ensino Fundamental, tendo como base na subjetividade do leitor. Os objetivos específicos, também, foram atingidos, pois buscou-se: 1. apresentar reflexões teóricas que regem o ensino de literatura no Brasil, seguindo as orientações no ensino de literatura, de acordo a Base Nacional Comum Curricular, em paralelo às teorias sobre formação de leitor literário a partir das considerações de Cosson (2006); 2. elaborar atividade de leitura e reescrita do gênero romance – conseguimos realizar a leitura e a reescrita de acordo com o gênero escolhido; 3. utilizar dos diários de leitura para as produções escritas, a formação do sujeito leitor literário à da Teoria da Leitura Subjetiva.

Este trabalho apresentou vários pontos positivos: os diários de leitura foram grandes aliados para a leitura do texto literário, os estudantes gostaram de contar com esse instrumento para as anotações enquanto realizaram a leitura, principalmente durante a leitura autônoma.

A pesquisa teve duração, aproximadamente, de três meses e, nesse intervalo, os estudantes cuidaram dos diários, que foram entregues intactos ao Professor mediador após a atividade de reescrita. Em relação aos 30 estudantes que iniciaram a pesquisa, 2 não a concluíram, porque foram remanejados para o turno noturno, em virtude de arranjam trabalho durante o período matutino.

Espera-se que este trabalho possa desencadear novos rumos para o ensino de literatura, que o romance deixe de ser visto como um gênero difícil de ser trabalhado em turmas de Ensino Fundamental, assim como não deva haver discriminação com qualquer outro tipo de texto literário; acredita-se, ainda, que estudos sobre formação de leitores com leitura e reescrita criativa sejam mais explorados nas pesquisas futuras.

Ressalta-se que a pesquisadora deste trabalho, manifesta interesse pela formação de leitores literários juvenis, por acreditar haver uma lacuna em relação à vastidão de textos disponíveis para o público infantil. Por isso, entende-se que o texto literário encanta quando bem utilizado na sala de aula. Portanto, pesquisadores têm a chance de unir teoria e prática para a formação de sujeitos-leitores-escretores literários.

Considera-se que os questionamentos lançados no início desta dissertação — Como formar sujeitos leitores literários no 9º ano do Ensino Fundamental? De que forma a leitura e a escrita literária podem favorecer a formação do leitor literário? — possam ser respondidos de acordo com a apresentação dos resultados da aplicabilidade da proposta didática, objeto desse estudo, que mostrou um caminho possível na formação de sujeitos leitores no 9º ano do Ensino Fundamental, cujo resultado das leituras e da reescrita criativa apontaram um importante avanço rumo à nova concepção de leitura e escrita literária na escola.

Por fim, deseja-se que a literatura deixe de ser utilizada, conforme seu viés historiográfico, e que seja utilizada para a compreensão de leitura, entendida como artefato artístico-cultural que diz respeito ao leitor, em contato com a realidade, permitindo ao estudante a apropriação do texto literário. Ao Professor caberá a função de mediador e articulador da teoria e da prática, que promoverá a implementação de novas práticas em sala de aula. Dessa forma, o Professor conseguirá planejar, conscientemente, suas atividades pedagógicas tão importantes para uma transformação dos saberes envolvidos na prática social.

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução de Carmem Cacciacarro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas Entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do gato, 2012. 120 p. (Gato Letrado) [P].

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1992.

Biblioteca Folha (n.d.). O Senhor das Moscas – Sinopse. <http://biblioteca.folha.com.br/1/19/sinopse.html>. Acesso em 29 jan. 2022.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da Base Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em 01 jun. 2021.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 46.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Remate de males. Revista do Departamento de Teoria Literária IEL/UNICAMP, número especial Antonio Candido. Campinas, 1999.

CHAMBERS, Aidan. *Dime - los niños, la lectura y la conversación*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 2007.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola. In: **Nos caminhos da literatura / [realização] Instituto C&A; [apoio] FNLIJ**. São Paulo: Peirópolis, 2008.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

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

COSSON, R. **A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino?**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, set/dez. 2015. <https://doi.org/10.14572/nuances.v26i3.3735>

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GOLDING, William. **O Senhor das Moscas**. Tradução de Geraldo Galvão Ferraz - Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de São Paulo, 2003.

HOUDART-MÉROT, Violaine. Da crítica de admiração à leitura “scriptível”. In: ROUXEL, Annie (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução de Neide Resende e outros.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Ed. 34, 1996. 2 v.

JOUE, Vincent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

JOUE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógica das leituras subjetivas. Tradução: Neide Luzia Rezende. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: histórias & histórias**. São Paulo: Ática, 1984.

LANGLANDE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; RESENDE, Neide Luzia de. (Orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013^a

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LEBRUN, Marlène. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. Tradução: Neide Luzia Rezende. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

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

MACHADO, Ana M. **Pelas frestas e brechas: importância da literatura infanto-juvenil brasileira**. In: _____. Balaio: leituras e livros. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007

PAULINO, Graça. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares**. Caxambu: ANPED, 1998 (Anais em CD ROM).

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org). Escola e leitura: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

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

REZENDE, Neide Luzia de. Apresentação ao leitor brasileiro. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 7-18.

ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

ROUXEL, Annie. **Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a Expressão do sujeito leitor?**. Trad.: Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. In: CADERNOS DE PESQUISA v.42 n.145 p.272-283 jan./abr. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100015>

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

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

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.).

Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003

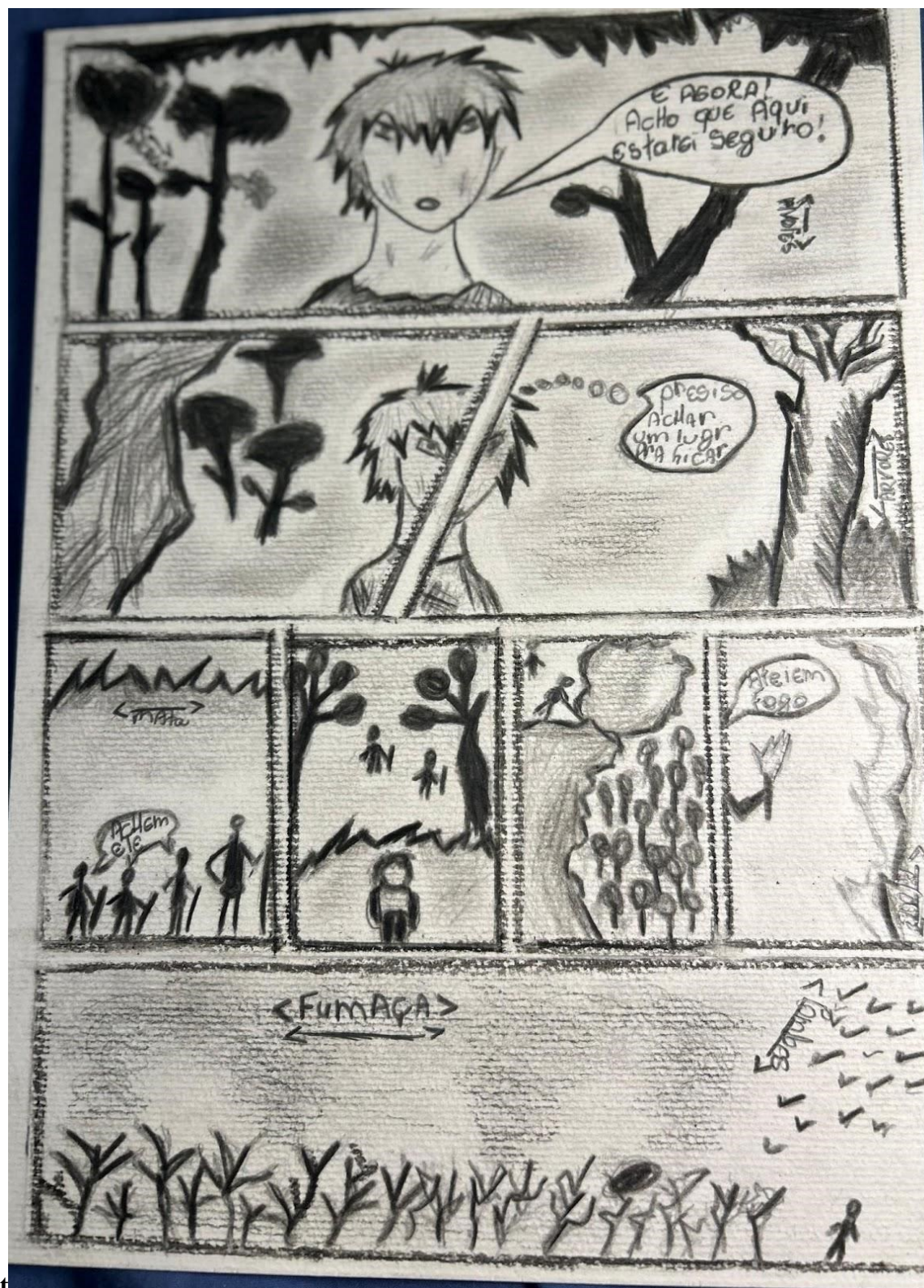
SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2º. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Tradução de Caio Meira. 4ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2007.

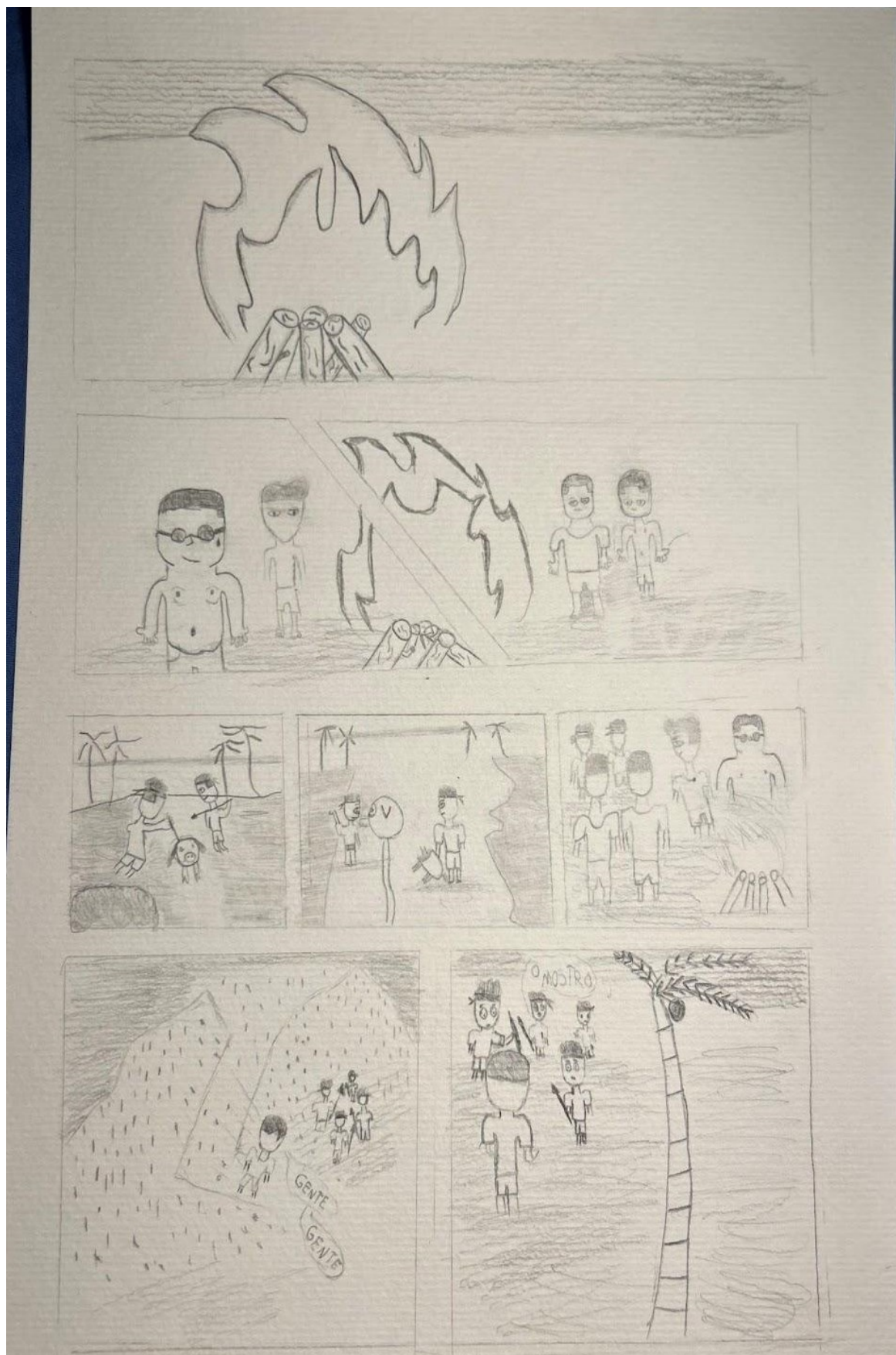
ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 6. ed. São Paulo: Global, 1987.

ANEXOS: REESCRITA DOS OS PARTICIPANTES

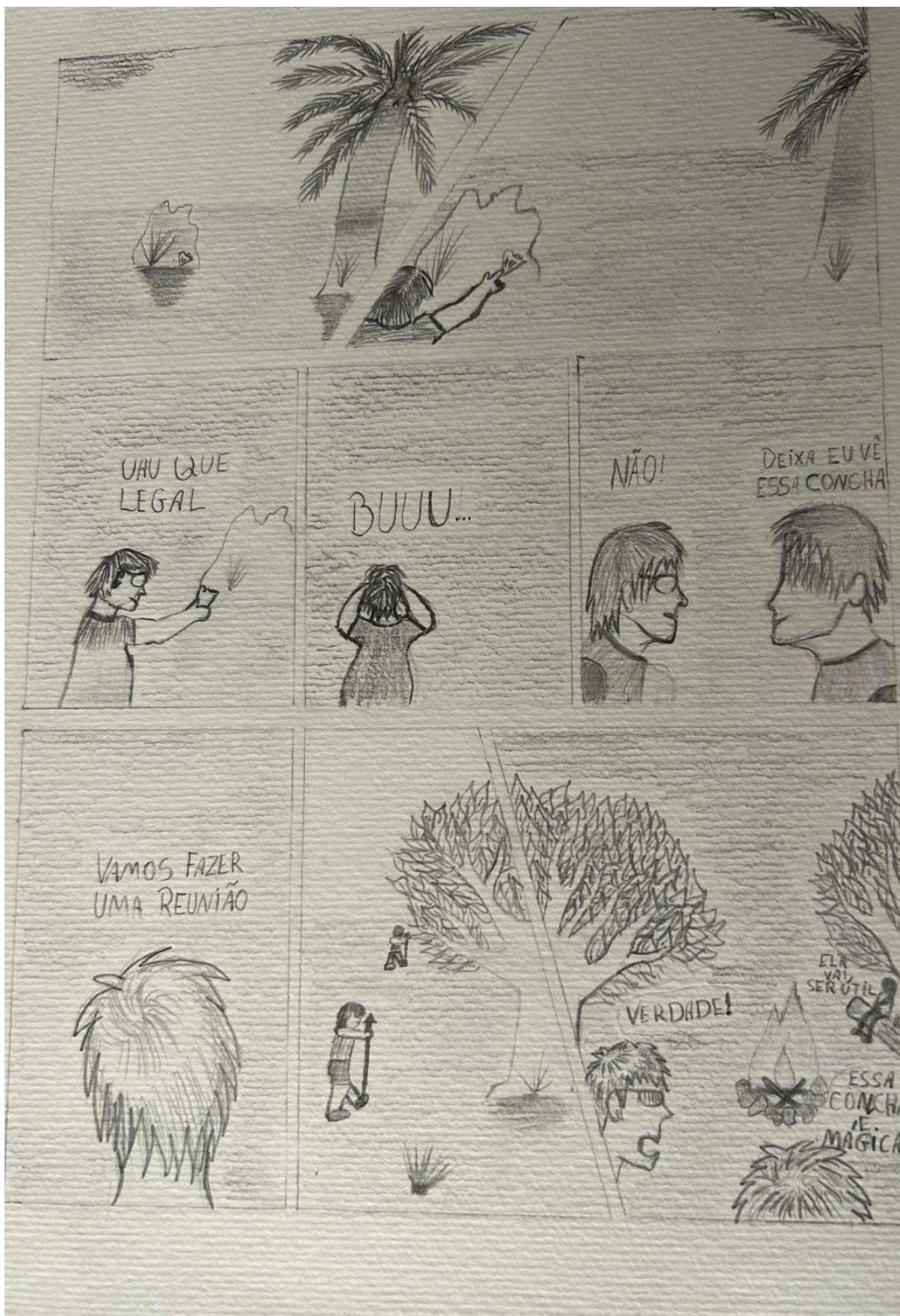
ANEXO A – IMAGEM 30- PART08



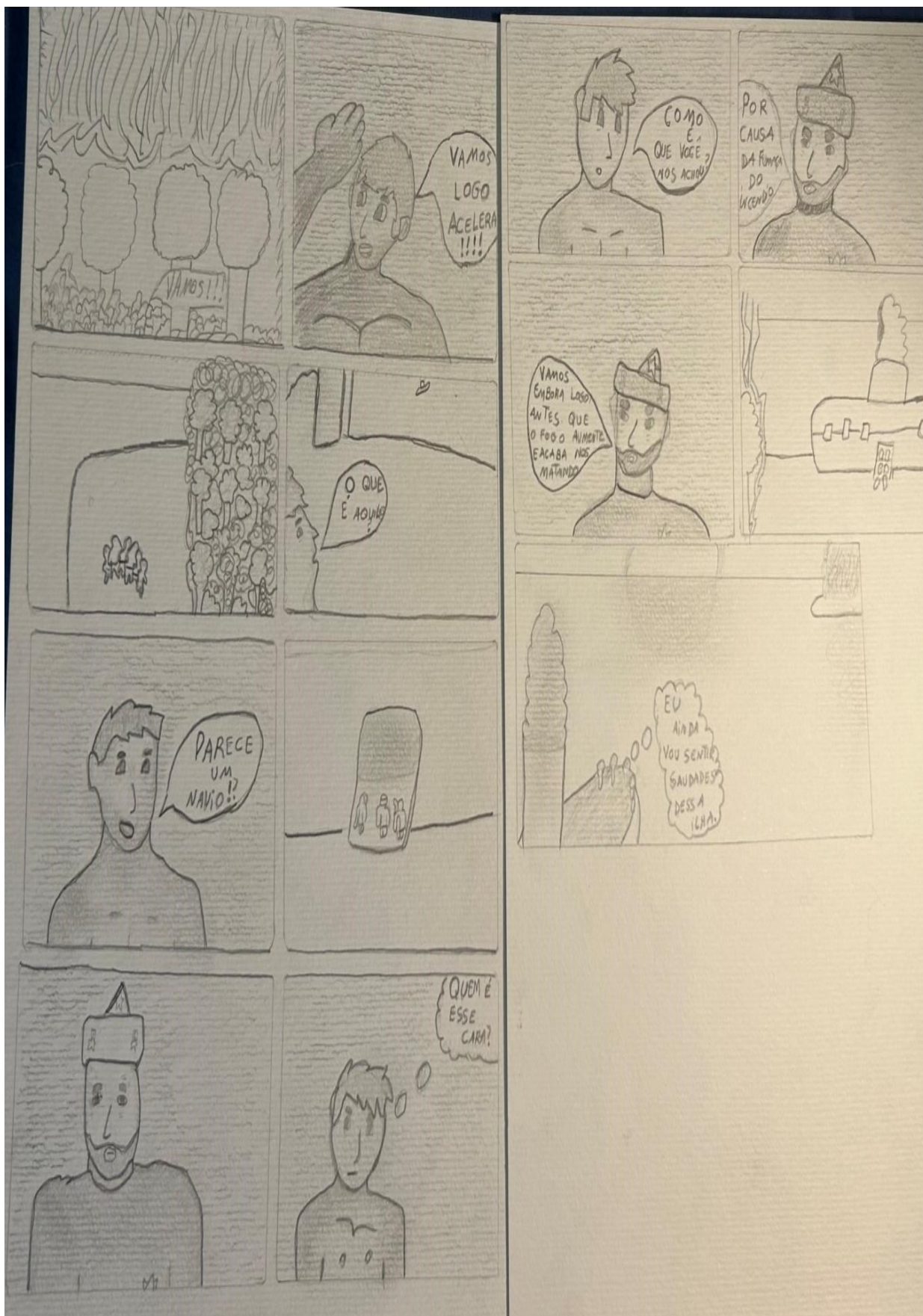
ANEXO B – IMAGEM 31 – PART22



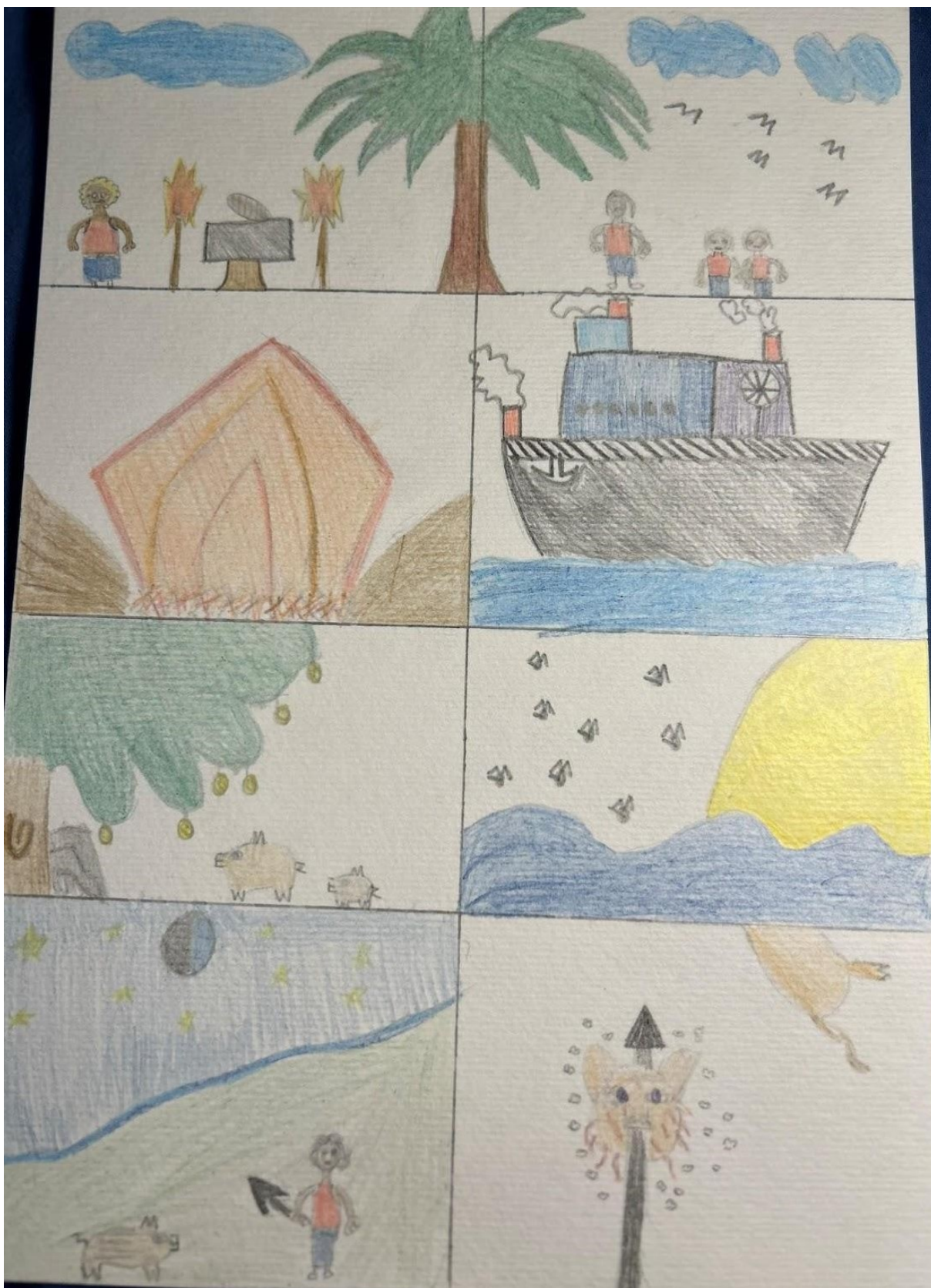
ANEXO C – IMAGEM 32 – PART07



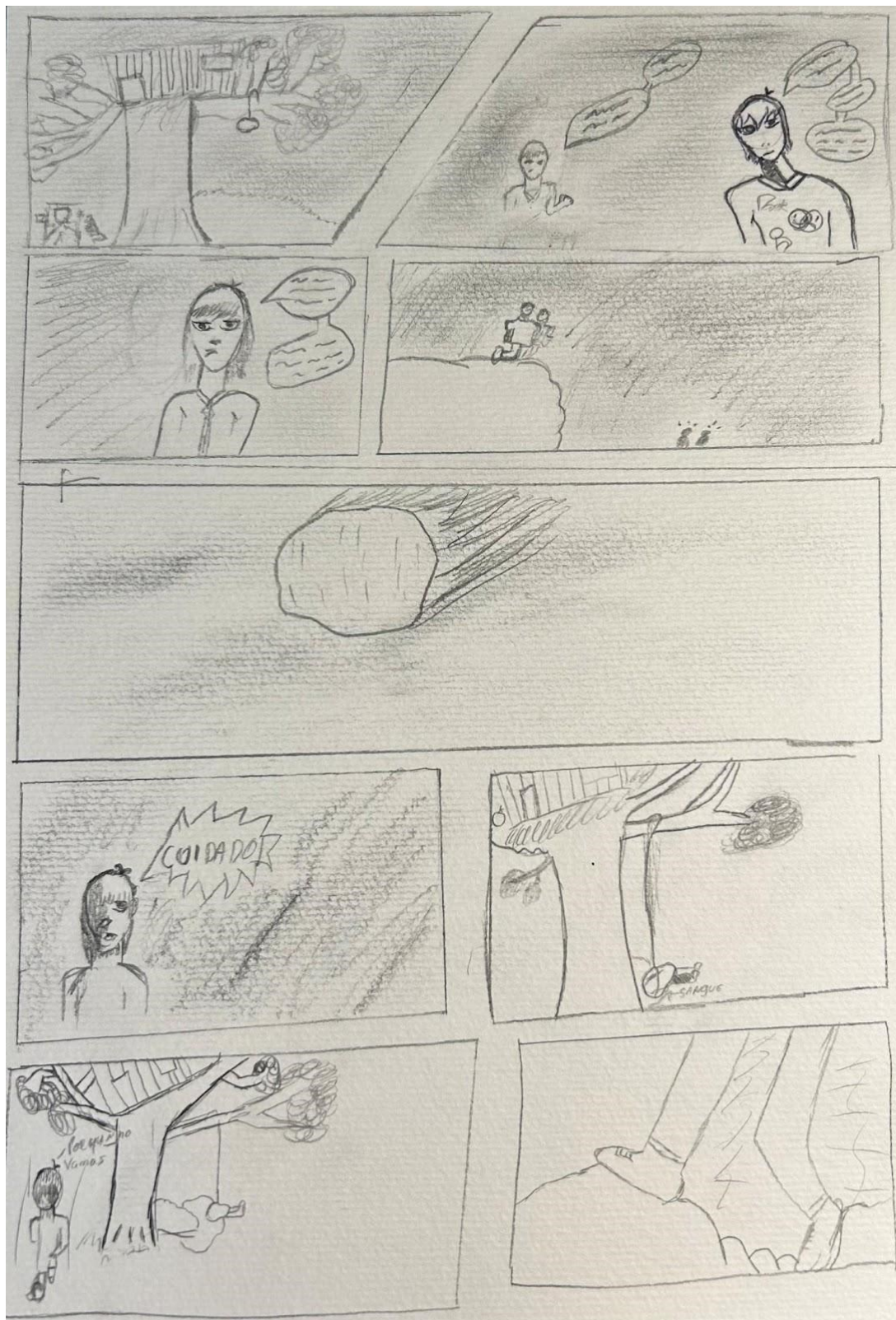
ANEXO D – IMAGEM 33 – PART14



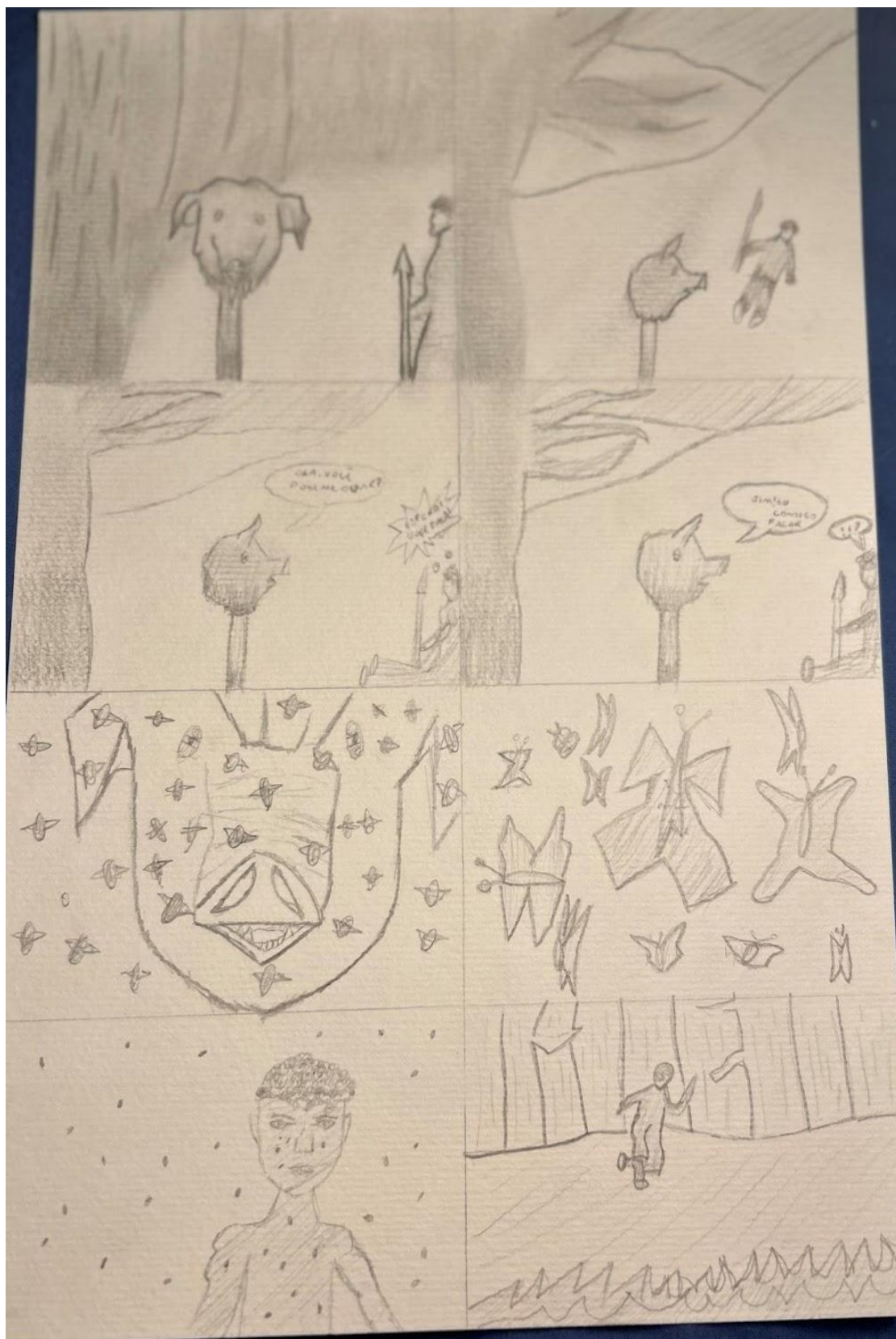
ANEXO E – IMAGEM 34 – PART24



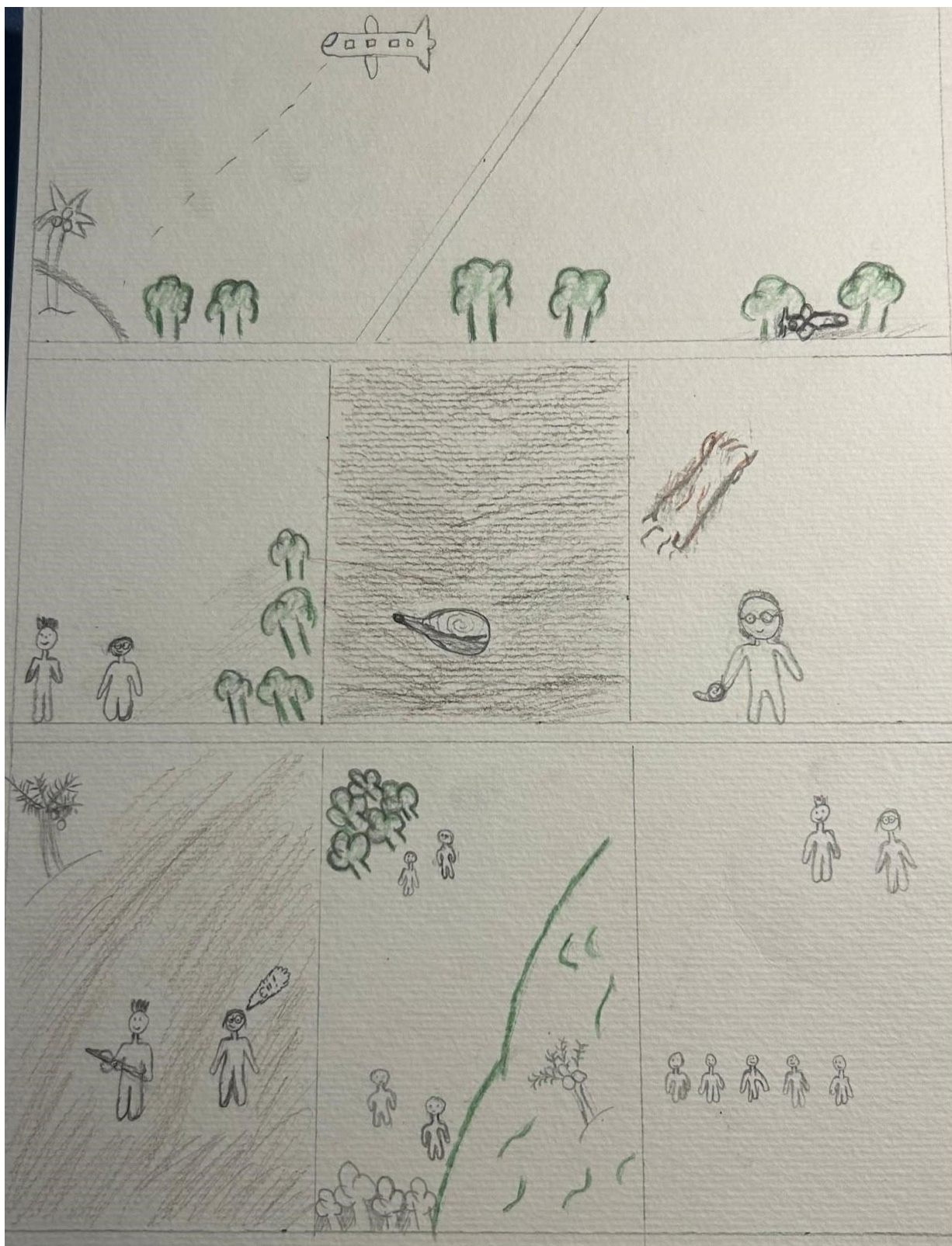
ANEXO F – IMAGEM 35 – AL27



ANEXO G – IMAGEM 36 – AL25



ANEXO H – IMAGEM 37 – AL30



ANEXO I – IMAGEM 38 – PART18

REESCRITA CRIATIVA - ROMANCE SENHOR DAS MOSCAS DE WILLIAM GOLDING

Conto baseado nos capítulos IX, X, XI

Assim que Jack descobre que o óculos do Perquinho é a chave para todo o grupo sobreviver, juntando o óculos no rumo do tel eles conseguem acender o fogueiro para assar a carne do porco que mataram, Jack decide roubar o óculos do Perquinho em uma noite para invadir o espaço de Ralph. No dia seguinte Ralph e Perquinho decidiram ir até Jack para pegar o óculos, assim que chegaram no espaço de Jack, enquanto do monte estava Roger impedindo Ralph e Perquinho de subir, de tanto Ralph insistir Roger empurrou uma pedra gigantesca no rumo de Perquinho e o acertou em sua cabeça, Perquinho logo caiu e morreu ali. Quando Ralph vê que Roger matou Perquinho, ele começa a correr desesperadamente do grupo de Jack, que estavam atrás dele. Com toda essa confusão toda ilha começou a pegar fogo e Ralph tenta se esconder embaixo de alguns galhos das árvores que caíram devido o fogo, e no mesmo hora Sam e Eric passam por Ralph e se incendia, Ralph não fala nada, mas os gêmeos contaram para todo o grupo aonde Ralph estava escondido e foram atrás dele, rapidamente Ralph correu dos meninos e assim que ele chegou no beiro do praia encontra alguns soldados do marinho. Depois desse conflito, Ralph pediu ajuda para sair dali, no mesmo instante os soldados do marinho perguntou para Ralph se havia mais alguém no ilha, Ralph ficou muito perturbado se falar que tinha outros garotos ou não, por tudo o que o grupo de Jack fez com o maior Simon e Perquinho. Ralph decidiu e disse que só tinha ele no ilha, assim Ralph foi de novo para casa e Jack e seu grupo ficou no ilha por

ANEXO J – IMAGEM 39 – PART11

REESCRITA CRIATIVA - ROMANCE SENHOR DAS MOSCAS DE WILLIAM GOLDING

XII

O fogo chegou aos coqueiros, dos coqueiros se espalhou e queimou tudo.

O céu estava com clima chuvoso.

Estava uma fumaça, que ninguém estava aguentando, Ralf tirou a camisa e colocou em seu rosto, o oficial estava com ele naquele momento. O oficial tirou sua camiseta também e colocou em seu rosto, o oficial examinou o pequeno espantalho o pequeno espantalho precisava de um belo branch e de um corte de cabelo.

Ninguém morreu!

No entanto eles estavam achando que não tinha ninguém morto, até que eles foram caminhar para longe da fumaça. Enquanto caminhavam achou dois corpos todo ferido com queimaduras, eram os gêmeos, pegaram os gêmeos e carregaram até uma área com água mas quando chegou, Samerick não resistiu e acabou falecendo, os meninos tiraram a blusa e tapou Samerick com suas blusas.

Com os coqueiros e a mata pegando fogo, causou uma imensa fumaça. Tinha um avião comercial passando em cima do ilha no meio de imensa fumaça, com isso pessoas avião e ligaram para emergência. Depois de 24 horas chegaram dois helicópteros, avião de combate o incêndio e apagaram o fogo.

O oficial e Ralf pegaram o canchão raprou bem forte e as pessoas que estavam no helicóptero avião e foram para onde estava vindo o barulho. quando o helicóptero se aproximou eles começaram a gritar bem alto e as pessoas do helicóptero resgataram eles e os meninos ficaram muito felizes e empolgados por ir em embora para casa.

E assim foi um final feliz! ♥

ANEXO K – IMAGEM 40 – PART26

REESCRITA CRIATIVA - ROMANCE SENHOR DAS MOSCAS DE WILLIAM GOLDING

Capítulo XII

O bando de Jack tenta matá-lo colocando fogo na floresta até que o oficial chega e ajuda-o protegendo e resgatando todos.

No dia seguinte, depois de todos terem tomado banho, depois de se alimentarem bem e se higienizarem, todos os meninos sentaram e começaram a conversar sobre as coisas que tinha acontecido na ilha e se desculparam também sobre as coisas desagradáveis que tinha acontecido.

Depois de muita conversa e desculpas, os meninos voltaram para as suas casas e reveram suas famílias. Voltaram a escola e reencontraram seus amigos.

Muito tempo se passou, e todos os meninos aderiram antes já tinham se esquecido do ocorrido na ilha. Todos eles já estavam seguindo suas vidas normalmente.

Jack, continuou a ter depaures dos acontecimentos da ilha, se culpando de todos. Ele nem se quer dormia direito pensando no mal que ele fez aos dois meninos que tinham morrido. Sempre pensando que poderia ter sido um menino melhor. Porém, por esse motivo, ele se tornou um menino excelente, com muita humildade e bondade no seu coração, ajudando todas pessoas que necessitasse de ajuda.

Ralph, por outro lado, continuou sua vida, sendo um menino nota 10, sempre humilde, bondoso e atencioso.

ANEXO L – IMAGEM 41 – PART17

REESCRITA CRIATIVA - ROMANCE SENHOR DAS MOSCAS DE WILLIAM GOLDING

capítulo VIII

Jock e seu bando foram cavar com intenção de o restante do bando de Ralph ir para seu bando. Jock resolveu deixar a caixa de porco na ponta do lance para o mestre, Simon viu todo o ritual do bando de Jock e ficou em choque que, ele não conseguiu sair de lá. Com o tempo ele viu que os moscos foram tomando posse da caixa, então ele levantou a hipótese de que o monstro que eles tanto tinham medo poderia ser alguma coisa morta, então ele foi verificar e percebeu que era o corpo do piloto com paraquedas.

Ele deixou para contar para os meninos. Chegando perto ele viu a chusma, ao chegar ele viu que eles estavam fazendo a dança, tinha alguém no meio da roda, então correu para ajudar, gritando:

- Gente! Gente! Tem alguém aí no meio, para!

Os meninos não pararam e gritaram por cima:

- É o mestre, Simon, cuidado!

Simon entrou no meio e gritou que não existia monstro, ele tentou identificar quem estava no meio da roda, ele reconheceu, era o menino da mancha que estava desaparecido desde o primeiro incêndio na ilha.

Jock e os outros pararam para ver se era mesmo, mas ele não ligou para o fato que não

ANEXO M – IMAGEM 42 – PART09

REESCRITA CRIATIVA - ROMANCE SENHOR DAS MOSCAS DE WILLIAM GOLDING

IX, X, XI

Roger subiu no topo da montanha onde eles derramaram a poeira para sinalizar e sear o povo. Roger soltou uma pedra grande de cima da montanha em direção ao porquinho, a pedra acertou o porquinho e arremessou os porquinhos em direção ao mar. Os porquinhos caíram, rolou o joelho, cortou o braço, e machucou a perna. Ele saiu nadando para a superfície e os meninos não viram mais ele. De longe o porquinho avistou um navio vindo em sua direção, quando o navio chegou mais perto os marinheiros avistaram porquinhos, ele entrou no navio e foi para a cidade grande.

Quando chegou na cidade todos mundo ficou surpresa porque por tinha o mesmo que ele tinha dado como morto, ele foi para casa dele, quando chegou, sua mãe começou a chorar e foi correndo de dar um abraço, eles entraram para dentro de casa, porquinhos foi tomar um banho enquanto sua mãe preparava algo para porquinhos comer. Logo depois ele foi deitar na sua cama para tirar um sono.

ANEXO N – IMAGEM 43 – PART05

REESCRITA CRIATIVA - ROMANCE SENHOR DAS MOSCAS DE WILLIAM GOLDING

Capítulo X II

Com o passar do tempo os garotos foram tornando selvagens que Ralph estava esquecendo até como se conversa ele e os outros garotos não estavam lembrando de como eles eram antes meninos educados gentis. A principal lei da vida que não devemos esquecer é de quem nos somos para não nos perder com as lutas da vida mas fico feliz por eles ser resgatados alguns garotos com vida ficando eles da guerra que estava acontecendo e logo eles não serão mais selvagens

ANEXO O – IMAGEM 44– PART13

REESCRITA CRIATIVA - ROMANCE SENHOR DAS MOSCAS DE WILLIAM GOLDING

Conto de Capitulo I

Vimos que as crianças perceberam que estavam seguras no ilha sem um adulto, logo perceberam que precisavam de um líder para liderar, mas tinha duas pessoas que queria ser líder Jack e Ralph aí fizeram uma votação pra quem ia ser o líder e a maioria votou no Ralph, porém Jack não gostou muito, aí acitou por causa da sencha mas chegou um ponto que ele não aguentou mais receber ordens do Jack. Criou sua própria tribo os selvagens brá e ia atrapalhar a sobrevivência deles mas se eles tivessem feito uma assembleia nada disso teria acontecido, discutiram as tribos e acabou e aquilo que as pessoas sentiram fazer não mandou e parecia como se fosse o pior das coisas. Mas o Jack não gostava de receber ordens do Ralph e ficou chateado e não acitou a liderança de Ralph, porém sua tribo era muito grande e não obedecia mas a sencha e Ralph. Os meninos que ficaram Ken e Ralph foi perquinte e os gêmeos Sam e Eric mas no final os gêmeos foram capturados e Perquinte foi brutalmente assassinado pelos selvagens. Descomem em paz.

ANEXO P – IMAGEM 45 – PART19

REESCRITA CRIATIVA - ROMANCE SENHOR DAS MOSCAS DE WILLIAM GOLDING

Olá Oficial da Marinha.

Obrigado por ter salvado as crianças daquele lugar deserto, creio eu que estavam vivendo como "selvagens" vamos dizer assim.

Os meninos estavam se acostumando por o tempo que ficaram lá, estavam se acostumando com o dia a dia. Vivenciaram coisas ali que meu Deus do céu não superaria 3 dias. Tiveram que acompanhar 2 mortes de colegas, a primeira de Simon e a segunda de Perquinho.

Tenho que te falar também que por mais que os dias estavam difíceis, eles talvez aprenderam algo, tanto de Bom como de ruim vai saber.

O Simon e o Perquinho teve o final muito triste (Simon porque morreu de forma cruel e Perquinho não pode acompanhar a morte dele).

Mas enfim, fico feliz por eles estão salvos agora e nesse exato momento estão com suas famílias. Meus sentimentos a família de Simon e Perquinho.

Seu muito agradecida pela sua equipe.

Ass: Alguém que leu "Senhor das moscas"

REESCRITA CRIATIVA - ROMANCE SENHOR DAS MOSCAS DE WILLIAM GOLDING

Jack

Eu me identifiquei com Roger, mas não concordei muito com algumas atitudes suas, Roger montou uma rivalidade desnecessária, porque naquele momento Roger tinha que pensar na comida, e como sair dali, mas Roger queria governar também, ao que nem todos concordavam com Roger, apenas seu grupo, quase todos morreram, por que Roger não quis concordar com Ralph sobre as regras, as atividades, mas Roger não é culpado por tudo, apenas pela rivalidade, se nem todos concordavam com Roger, Roger podia acatar e ser menos orgulhoso. Ter bastante ego, porque sempre que Rei e Hitler, se Roger conseguisse controlar isso, Roger tinha a sair dali vivo, para que isso não ocorresse, eu sei que naquele momento Roger se pensava por Rei, e com certeza Roger queria sua mãe e seu pai, foi muito triste ver os outros meninos morrendo, isso por causa de Roger e de Ralph.

No final Roger conseguiu se superar querendo matar Ralph, e também matando a florista, isso com certeza foi o mais triste; fiquei um pouco sentimental sobre a florista. E Roger podia ter feito diferente nessa questão e não de rivalidade com Ralph, porque as duas coisas eu faria igual a Roger, Roger fez bem em pensar na comida, conseguiu comer carne e ficar bem alimentado, Roger mataram Girmen, mesmo que não foi proposital, foi triste e mesmo Roger sabendo que o menino tinha sumido ninguém foi a procura dele, e Roger foram fies, tiveram coragem e força.

Roger não foi uma pessoa tão boa, mais gostei de Roger, me identifiquei.

Tera no inicio que eu queria comentar com Roger.

ANEXO R – IMAGEM 47 – PART04

REESCRITA CRIATIVA - ROMANCE SENHOR DAS MOSCAS DE WILLIAM GOLDING

Querido Perquinho,

Queria muito que você soubesse o quão importante você foi.

Eu não consigo imaginar o tamanho da sua dor, mas posso perceber sua bondade em meio a essa situação.

É perquinho o Ralph não te esqueceu, e tenho certeza que Sam & Eric jamais te esquecerá também. Você conseguiu ser um ótimo Chef, mesmo sem ter um título oficial.

Eu lamento tanto por termos te perdido, por não te darmos o devido valor e por você partir sem alho.

Olha não faço ideia de qual era sua crença religiosa e nem se existe vida após a morte, mas eu espero que você esteja bem onde você estiver..

Com amor,

alguém que te amou.

ANEXO S – IMAGEM 48 – PART29

Carta para o personagem Brinquinho

Sabes sabes porquê gostei muito do seu papel neste livro. Mas gostaria que Você tivesse se saltado mais e batido de frente com os monstros e mostrado que Você era o melhor líder.

E se presuntasse lutar com cada um deles porque eu sei que Você conseguiria vencer e ser o líder do grupo. Também acho que Você teria algumas ideias como líder e lideraria como um ótimo líder sempre procurando a bem estar de seus amigos.

E apesar das dificuldades encontradas, das memórias te guando, te chamando de porquinho, gordinho e etc... e apesar da arma eu melhor "arma" Você sempre fez o que pode para ajudar o grupo. Não fique triste com tudo o que aconteceu se não fosse por Você não teria fogo porque ele usou um de seus olhos para fazer fogo não era? então se Você não tivesse lá não iria ter fogo ou qualquer luz ou claridade alguma por que ele usou seus olhos em tão meu nome Você e irmão meu parceiro Você e a melhor pessoa que foi para nessa ilha Você teve algumas ideias, tudo o que Você faria, Você faria com elegância ou com traços de seus amigos que alguns pensavam em carar outros pharam em deixar o fogo arar e alguns se salvaram brincar. Estou muito com sua morte Você foi a primeira pessoa que eu me identifiquei neste livro durante em paz meu nome.

Carta para porquinho

Porquinho você foi um ótimo personagem, gostei muito da sua história, fiquei sabendo que você é um garoto que fez não só pra você, sim para todos e além disso eles não dava valor a sua bondade.

Porquinho ler esse livro foi uma ótima ideia sabendo também que eu não gostei do início do livro, não achei legal após um tempinho a história ficou bacana.

A professora também muito honesta e gentil ela comprou livro e tudo para agente ler com muita atenção.

Jack muito sem noção e sem atitude jogou uma pedra em você, se achei ele muito sem noção ele foi muito falso na amizade de vocês dois por mesmo ele ter reparado de vocês ele foi falso de mais.

A vida é passageira só podemos confiar em Deus e mais ninguém ou seja confie naquele que sempre está com você em qualquer momento o bem e o ruim.

Desconce em paz
Porquinho

ANEXO U – IMAGEM 50– PORT06

REESCRITA CRIATIVA - ROMANCE SENHOR DAS MOSCAS DE WILLIAM GOLDING

Carta ao personagem - Porquinho

Olá porquinho, queria saber o porquê...
 você tirou os sapatos e os meias e experimen-
 tou a água com os pés? para que tanta inseguran-
 ça sendo que você poderia usar os meias.

Sobre o fato de você ter como atropalhados
 você a pagar os ciúmes... e muito porquê tu falou
 direto "Por causa do meu amor". Então se, se
 fosse você se não teria falando diretamente que
 eu tenho amor porquê eles já sabiam que tu
 tinha "amor". Mais que isto fica claro, pois
 eles poderiam achar que tuas como um
 desculpa falsa... Outro caso também é que
 você não devia evitar provocações, pois eles mes-
 mo viriam para de frente se desmilitar você. Então
 se eu interessasse no seu tempo, não tirou satisfa-
 ção com os elogios e pagam eles respeitarem
 -me.

ANEXO V – IMAGEM 51 – PART28

REESCRITA CRIATIVA - ROMANCE SENHOR DAS MOSCAS DE WILLIAM GOLDING

Conta os personagens Ralph

Apa Ralph como você vai tudo bem? eu quero saber com você quero saber que você vai a casa via você fez um ótimo trabalho como líder você assumiu a Responsabilidade sem medo e eu quero saber de algumas partes do livro que eu gostei e não gostei e que desta vez mudou Bem eu gostei da parte do começo quando você, Jack e Simon foram fazer a expedição pela ilha e gostei também da parte que você teve a ideia de acender aquela fogueira grande para fazer fumaça mais quando Jack se virou contra você e os outros e ficou do mal, e uma parte que eu achei Bem e ruim foi quando Simon descobriu que não havia monstro na ilha e foi contar para os outros e aí que entra a parte ruim a onde ele morreu uma parte foi muito ruim e a outra parte ruim e a que eu mesmo gostei foi a morte do nosso amigo porquenho mas naquela situação eu acho que eu teria o mesmo eu tinha corrido, eu mais eu achei uma ladroagem quando o Jack foi lá e roubou o baco lá dos seus mais até se ele pedisse, mais agora uma das partes mais legais que eu achei e mais eu que muito gente gostou foi o final quando todo mundo foi resgatado mais a pior coisa que aconteceu foi a morte do nosso amigo porquenho né, e na minha opinião foi a morte mais triste, mas para um livro, ou um filme, ou um anime ser bem resumidos 1 ou 2 personagens ou até mesmo o personagem principal tem que morrer e você quase morreu também né umas duas vezes ou mais né Ralph (risos) mais tá Bem é importante e que todo mundo foi salvo, Bem então e isso Ralph era isso que eu queria conversar com você e eu queria te dar os parabéns por esse livro e algumas suas ideias

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR ENTRE 12 E 18 ANOS INCOMPLETOS

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Literatura Juvenil sob a luz da leitura subjetiva: uma proposta didática para os anos finais do ensino fundamental”, sob a responsabilidade dos pesquisadores João Carlos Biella e Marlene Eurípedes Gonçalves. Nesta pesquisa nós estamos buscando apresentar uma proposta de Práticas de Leitura e Produção Literária Juvenil por meio da perspectiva da Leitura Subjetiva. O Termo/Registro de Assentimento está sendo obtido pelo pesquisador João Carlos Biella e Marlene Eurípedes Gonçalves, no primeiro semestre do ano de 2022, na Escola Municipal Freitas Azevedo. Na sua participação, você pesquisa referente aos seus conhecimentos literários; posteriormente da leitura de um livro, do gênero romance e fará anotações sobre suas impressões sobre o livro; e ao final desenvolverá uma atividade escrita de produção textual. A leitura do livro, anotações no diário e elaboração de produção textual durará, aproximadamente, 04 meses. Os pesquisadores atenderão às orientações da Resolução nº 510, Capítulo VI, Art. 28: IV – que garante manter os dados da pesquisa em arquivo físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19). Os riscos consistem em ter sua confidencialidade quebrada, mas que os pesquisadores garantem que a individualidade de todos seja respeitada e resguardada, igualmente no que se refere a sua identidade e da escola que estudam. A publicação dos resultados obtidos não quebrará o sigilo de identificação do estudante-partícipe e da escola que estuda. Os benefícios compreendem-se em promover resultados positivos aos estudantes-partícipes, devido ao fato desse projeto de pesquisa contemplar a reflexão sobre a Literatura. 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 da pesquisa. Mesmo seu responsável legal tendo consentido, você não é obrigado a participar da pesquisa se não quiser. **Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pelos pesquisadores.** Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com João Carlos Biella e Marlene Eurípedes Gonçalves, Av. João Naves de Ávila, 2.121 - Campus Santa Mônica, Telefone: (34) 3291.832, Bloco 1G, Sala 060 - Uberlândia. Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail **cep@propp.ufu.br**. O CEP/UFU 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-MG, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do(s) pesquisador(es)

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

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE B – 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 “Literatura Juvenil sob a luz da Leitura Subjetiva: uma proposta didática para os anos finais do ensino fundamental”, sob a responsabilidade dos pesquisadores João Carlos Biella e Marlene Eurípedes Gonçalves. Nesta pesquisa, nós estamos buscando apresentar uma proposta de Práticas de Leitura e Produção Literária Juvenil por meio da perspectiva da Leitura Subjetiva. O Termo/registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pelos pesquisadores João Carlos Biella e Marlene Eurípedes Gonçalves, no primeiro semestre do ano de 2022, na Escola Municipal Freitas Azevedo. Na participação do(a) menor sob sua responsabilidade, ele(a) participará de uma pesquisa referente aos seus conhecimentos literários; posteriormente da leitura de um livro, do gênero romance e fará anotações sobre suas impressões sobre o livro; e ao final desenvolverá uma atividade escrita de produção textual. A leitura do livro, anotações no diário e elaboração de produção textual durará, aproximadamente, 04 meses. Em nenhum momento, nem o(a) menor nem você serão identificados. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade dele(a) e a sua serão preservadas. Assumimos o compromisso de divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada, de acordo com a Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV. Nem ele(a) nem você terão gastos nem ganhos financeiros por participar na pesquisa. **Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).** Os riscos consistem em ter sua confidencialidade quebrada, mas que os pesquisadores garantem que a individualidade de todos seja respeitada e resguardada, igualmente no que se refere a sua identidade e da escola que estudam. A publicação dos resultados obtidos não quebrará o sigilo de identificação do estudante-participe e da escola que estuda. Os benefícios compreendem-se em promover resultados positivos aos estudantes-participantes, devido ao fato desse projeto de pesquisa contemplar a reflexão sobre a Literatura. 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 da pesquisa. O(A) menor sob sua responsabilidade também poderá retirar seu assentimento sem qualquer prejuízo ou coação. momento da divulgação dos resultados, ele(a) também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. 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 João Carlos Biella e Marlene Eurípedes Gonçalves, Av. João Naves de Ávila, 2.121 - Campus Santa Mônica, Telefone: (34) 3291.832, Bloco 1G, Sala 060 - Uberlândia. 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 ou pelo e-mail cep@propp.ufu.br. 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 2022

Assinatura dos pesquisadores

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

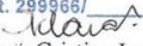
APÊNDICE C – DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa "Literatura Juvenil sob a luz da Leitura Subjetiva: uma proposta didática para os anos finais do Ensino Fundamental" será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta Instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente Projeto de Pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos Participantes da pesquisa, nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo aos pesquisadores (as) João Carlos Biella e Marlene Eurípedes Gonçalves a realizarem a(s) etapa(s) de apresentação de um formulário de pesquisa com o objetivo de analisar os conhecimentos literários dos alunos-participantes; a leitura compartilhada, em sala de aula, de uma obra literária, do gênero Romance; registros escritos sobre as impressões causadas pela leitura em Diários de Leitura; e, posteriormente, elaboração de uma produção textual a partir do texto lido como produto final, utilizando-se da infra-estrutura desta Instituição.

Lara Cristina Lara
Diretora de Escola Municipal
Aut. 299966/


Lara Cristina Lara
Diretora

Escola Municipal Freitas Azevedo

Uberlândia-MG, 17 de sete mho de 2021.

APÊNDICE D – TERMO DE COMPROMISSO EQUIPE EXECUTORA

TERMO DE COMPROMISSO CONFIDENCIALIDADE DA EQUIPE EXECUTORA

Nós, abaixo assinados, nos comprometemos a desenvolver o projeto de pesquisa intitulado “Literatura Juvenil sob a luz da Leitura Subjetiva: uma proposta didática para os anos finais do ensino fundamental” de acordo com a **Resolução CNS 466/12 e/ou 510/16 e normas complementares**. Declaro cumprir com todas as implicações abaixo:

- a) Que o acesso aos dados registrados ou em bases de dados para fins da pesquisa científica será feito somente após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética;
- b) Que o acesso aos dados será feito por um membro da equipe de pesquisa, abaixo assinado, que está plenamente informado sobre as exigências de confidencialidade;
- c) Meu compromisso com a privacidade e a confidencialidade dos dados utilizados preservando integralmente o anonimato e a imagem do participante, bem como a sua não estigmatização;
- d) Não utilizar as informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro;
- e) Que o pesquisador responsável estabeleceu salvaguardar e assegurar a confidencialidade dos dados de pesquisa;
- f) Que os dados obtidos na pesquisa serão usados exclusivamente para finalidade prevista no protocolo;

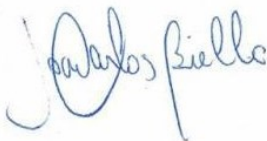
Declaramos ainda que os itens **Objetivos, Riscos e Benefícios, Critérios de inclusão e exclusão e Metodologia**, bem como **Cronograma de execução e Orçamento** do Projeto de Pesquisa (detalhado) anexado por nós, pesquisadores, na Plataforma Brasil possui conteúdo idêntico ao que foi preenchido nos campos disponíveis na própria Plataforma Brasil (Informações básicas).

Portanto, para fins de análise pelo Comitê de Ética, a versão do Projeto que será gerada automaticamente pela Plataforma Brasil no formato “.pdf” terá, nos itens acima mencionados, o conteúdo idêntico à versão do Projeto anexada por nós, os pesquisadores.

Data:...../...../.....

Nomes e Assinaturas:

João Carlos Biella



Marlene Eurípedes Gonçalves

Rubrica pesquisador principal